

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

JOSELI DELGADO PASCHOAL DE SOUZA

**SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE PROPOSTA NAS DIRETRIZES
CURRICULARES NACIONAIS DO CURSO DE PEDAGOGIA E SUA RELAÇÃO
COM A EDUCAÇÃO POPULAR**

Curitiba

2011

JOSELI DELGADO PASCHOAL DE SOUZA

**SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE PROPOSTA NAS DIRETRIZES
CURRICULARES NACIONAIS DO CURSO DE PEDAGOGIA E SUA RELAÇÃO
COM A EDUCAÇÃO POPULAR**

Monografia apresentada como requisito parcial à obtenção do Título de Especialista em Organização do Trabalho Pedagógico: A relação entre a escola pública e educação popular. Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Prof^a Dr^a. Rose Mari Trojan

Curitiba

2011

*As muitas águas não poderiam apagar o amor,
nem os rios, afogá-lo; ainda que alguém desse
todos os bens da sua casa pelo amor seria de
todo desprezado. (Cântico dos Cânticos 8,7)*

AGRADECIMENTOS

A Deus, que sempre esteve presente em todos os momentos da minha vida, restituindo minhas forças e guiando meus passos.

À minha família, que me apoiou, incentivou e esteve ao meu lado durante todas as etapas desta caminhada.

À minha orientadora Prof^a. Dr^a. Rose Mari Trojan por sua dedicação e sabedoria, que muito contribuíram para a realização deste trabalho.

Aos professores e colegas de Curso de Especialização em Organização do Trabalho Pedagógico, pelos momentos de diálogo e compartilhamento de ideias.

E em especial, ao professor Dr^o Gracialino da Silva Dias pela competência, dedicação e conhecimento na área da Educação Popular e por ter me auxiliado na conclusão desse trabalho.

RESUMO

Esta pesquisa aborda as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) do Curso de Pedagogia, no que se refere à formação do pedagogo que irá atuar nas séries iniciais do Ensino Fundamental, discutindo em que medida a mesma proporciona condições para uma formação qualitativa. No que se refere ao aporte teórico-metodológico optou-se pela análise documental articulada com estudos bibliográficos sobre a temática. O método de análise está pautado no materialismo histórico-dialético pelo qual se busca compreender a realidade como síntese de múltiplas determinações construídas na história. Como resultado esta pesquisa revelou que as mudanças na formação docente foram pouco expressivas, vez que priorizou atender as demandas de uma sociedade capitalista e produtivista, cujo objetivo é continuar formando mão-de-obra para o mercado, porém, na atualidade, um mercado mais exigente e especializado. O estudo buscou compreender a relação entre a concepção de formação proposta no documento analisado com a defesa da Escola Pública socialmente comprometida com as classes populares - com a Educação Popular. Apesar de a educação em geral ser prioridade, as reformas educacionais voltadas à formação do professor, permanecem aquém daquilo que seria necessário transformar para que, realmente, houvesse um avanço na educação, pois um professor bem formado se constitui na mola propulsora para a construção de um país sob novas bases.

PALAVRAS-CHAVE: Políticas Públicas; Processos Formativos; Compromisso Social.

ABREVIATURAS E SIGLAS

AIEF	- American International Education Foundation
ABT	- Associação Brasileira de Telesserviços
ANFOPE	- Associação Nacional pela Formação dos Professores da Educação
ANPED	- Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANDES	- Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
BM	- Banco Mundial
CEDES	- Centro de Estudos Educação e Sociedade
CFE	- Conselho Federal de Educação
CEEP	- Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia
CF	- Constituição Federal
CNE	- Conselho Nacional de Educação
CNI	- Conselho Nacional de Indústria
CNS	- Curso Normal Superior
CONARCFE	- Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação de Educação
DCN	- Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNP	- Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia
EI	- Ensino Industrial
EF	- Ensino Fundamental
EJA	- Educação de Jovens e Adultos
FHC	- Fernando Henrique Cardoso
FORUMDIR	- Fórum de Diretores de Centros de Educação
FUNDEB	- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental
IES	- Instituto de Ensino Superior
IUFMs	- Instituts Universitair espair La Formation dês Maitres

LDB	- Lei de Diretrizes e Bases
LDBN	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	- Ministério da Educação e Cultura
OSCs	- Organizações da Sociedade Civil
PCN	- Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	- Plano Nacional de Educação
PPP	- Projeto Político Pedagógico
SAEB	- Sistema de Avaliação da Educação Básica
SENAI	- Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAC	- Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
UNESCO	- Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	8
 1 AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO.....	11
1.1 DEFINIÇÕES INTERNACIONAIS SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE.....	11
1.2 POLÍTICAS NACIONAIS RECENTES.....	18
 2 FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL.....	21
2.1 ANTECEDENTES HISTÓRICOS.....	21
2.2 A FORMAÇÃO DOCENTE NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA.....	23
2.3 FORMAÇÃO DOCENTE: FUNDAMENTOS TEÓRICOS.....	26
2.4 O DOCENTE DA ESCOLA PÚBLICA E O COMPROMISSO DE CLASSE COM A TRANFORMAÇÃO DA REALIDADE SOCIAL.....	44
 3 FORMAÇÃO DOCENTE E AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DO CURSO DE PEDAGOGIA.....	49
3.1 EXIGÊNCIAS LEGAIS ATÉ 1996.....	49
3.2 FORMAÇÃO DOCENTE A PARTIR DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DE PEDAGOGIA.....	57
3.3 MUDANÇAS NA FORMAÇÃO DOCENTE APÓS AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DE PEDAGOGIA.....	62
3.4 O TRABALHO PEDAGÓGICO NA RELAÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA COM A EDUCAÇÃO POPULAR.....	65
 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	74
 REFERÊNCIAS.....	78

INTRODUÇÃO

A década de 1990 foi marcada por iniciativas governamentais voltadas à reformas no campo educacional brasileiro, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996); os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN); as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação e o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), entre outras. Nesse contexto, esta pesquisa aborda as Diretrizes Curriculares Nacionais e os desdobramentos da LDBEN para os cursos de formação do pedagogo, mais especificamente, para a formação de professores que irão atuar nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

O interesse por esta temática decorre de minha trajetória acadêmica e profissional, marcada por experiências como professora e pedagoga, percorrendo caminhos da Educação Infantil às Séries Iniciais do Ensino Fundamental, a qual conduziu à questão da formação e atuação do professor no âmbito das novas políticas educacionais. Nesse sentido, a problemática da pesquisa surgiu das seguintes indagações: - Em que medida a nova legislação educacional e seus desdobramentos avançam e/ou recuam na proposta de formação de professores? Qual a relação dessa formação com a Educação Popular?

A partir deste fio condutor, serão analisadas as propostas de formação docente apresentadas na legislação vigente, com ênfase nas análises das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) do Curso de Pedagogia para a formação de professores, analisando em que medida a mesma proporciona condições para uma formação qualitativa, bem como a relação dessa formação com a Educação Popular. Ao analisar os elementos históricos que explicam a organização do ensino formal na realidade educacional brasileira, reunir-se-ão subsídios para a pesquisa sobre a formação docente nos documentos oficiais contemporâneos. Assim, esta pesquisa se justifica por oferecer a possibilidade de reflexão acerca das reformas educacionais e os seus reflexos no processo de formação docente, conhecimento essencial para os profissionais que atuam no campo da Educação, visto que são, em potencial, agentes de transformação da realidade educacional do país.

No que se refere à metodologia, optou-se pela análise documental articulada a estudos bibliográficos sobre a temática. Para Gil (1999) este tipo de estudo visa proporcionar maior conhecimento para o pesquisador, proporcionando-lhe a

formulação de problemas mais precisos e visão geral do fenômeno estudado. O método de análise está pautado no materialismo histórico - dialético, o que significa compreender a realidade como síntese de múltiplas determinações construídas na história (SAVIANI, 1994). Dessa forma, entende-se que toda produção social deve ser interpretada considerando os diferentes fatores que perpassam determinada realidade e o seu entendimento deve ir além da aparência para adentrar nos meandros ideológicos que atravessam as relações e a produção humana.

Desse modo, baseado em Marx (PRADO JR, 2011) esta pesquisa se propõe a realizar uma leitura sobre a compreensão da formação docente, como um processo de desenvolvimento à luz das categorias de historicidade, totalidade e mediação (PRADO JR, 2011). O conhecimento que se pretende construir a partir desta pesquisa é tomado na sua historicidade, confrontando o real no seu particular para se chegar à totalidade, pois ao investigar a formação docente em suas peculiaridades almeja-se alcançar o mais complexo, isto é, à totalidade da realidade da formação do professor pedagogo.

O estudo foi realizado tendo como referência a defesa da educação pública de qualidade socialmente referenciada com os interesses das classes populares e do povo brasileiro. Estabelece, portanto, uma relação direta com os princípios da educação popular, como uma educação de caráter classista e científica, comprometida com a classe trabalhadora a qual a escola pública de qualidade precisa vincular-se de modo orgânico. Para Arroyo (1987), a competência do educador tem como pré-requisito básico a capacidade de entender onde passa o educativo na sociedade. Os setores populares, enquanto educandos são vistos como sujeitos da produção do saber, inseridos numa classe social, num movimento social do qual participam: no qual se fazem e se educam. O *locus* real do educativo está “no movimento social” e na escola como parte desse movimento.

Para Severino (1992), um movimento social em marcha gesta uma pedagogia e um saber, frutos da prática política organizativa desses movimentos, contribuindo para a educação do trabalhador. Todos eles são importantes pela aprendizagem de classe que proporcionam, mesmo quando não alcançam as metas desejadas.

Para apresentar os resultados desta pesquisa foram estruturados os seguintes capítulos:

No Capítulo 1, trata-se de uma análise relacionada às tendências internacionais sobre a formação docente e as políticas nacionais, em que se busca

fazer uma comparação analítica, traçando os principais aspectos destas políticas de intervenção no processo de profissionalização do professor.

No Capítulo 2, faz-se uma abordagem histórica, na tentativa de encontrar as raízes da problemática em pauta, em seguida, debruça-se sobre o perfil da formação docente na legislação brasileira e, por fim, discutem-se questões pertinentes à formação inicial.

No Capítulo 3, objetiva-se discutir as exigências legais a partir de 1996, quando entra em vigor a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, e a formação docente a partir das DCN de Pedagogia, buscando apresentar um quadro geral sobre as perspectivas e tendências na contemporaneidade.

Com a realização desta pesquisa espera-se proporcionar uma reflexão sobre a importância da formação do professor como meio para a conquista de uma escolarização básica de qualidade, pois no momento atual em que, teoricamente, todas as pessoas têm acesso à educação, espera-se que estas possam usufruir de uma escola relevante, cujos profissionais estejam preparados para atuar de forma significativa, fornecendo os instrumentos necessários para participar da sociedade com maior dignidade, com vistas a construir a cidadania plena.

Ao selecionar o estudo sob a perspectiva da educação popular, considera-se “de qualidade” e “relevante” o vínculo político-pedagógico com os interesses das classes populares em contraposição aos interesses das classes dominantes, não esquecendo de que na contradição de classe que a sociedade atual atravessa também o currículo e a formação escolar em todos os níveis desde a educação infantil até a formação de professores ou de quaisquer outros profissionais.

1 AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO

Na atualidade, a educação deixou de ser uma questão nacional, seguindo padrões e recomendações internacionais, cujas diretrizes nem sempre foram concretizadas em seu país de origem. Através das políticas de ajuste estrutural, com a revisão do papel do estado (estado mínimo), a diminuição do investimento do setor público e a maior participação do setor privado; o Banco Mundial (2011) “sugere” reformas educacionais, priorizando o ensino primário, para garantir a universalização à educação e propondo assim a privatização dos níveis mais elevados de ensino.

1.1 DEFINIÇÕES INTERNACIONAIS SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE

O Estado mínimo não se declara responsável para assumir a execução das Diretrizes da Educação Nacional, sendo assim o sistema capitalista a reger, atendendo aos interesses da minoria. O que ocorre é que a política educacional centraliza as decisões e, como consequência do Estado mínimo, reduzem-se os gastos, passando a responsabilidade de parte da manutenção das escolas para a iniciativa privada ou para a sociedade civil. Conforme Fonseca (*apud* OLIVEIRA, 2003, p.46) o Banco Mundial passou a ter grande importância no âmbito das políticas públicas brasileiras, pois desempenha junto aos países o papel de “estrategista e articulador” da interação econômica entre as nações.

Segundo Garrison (2000, ps.49 a 58), o Banco Mundial vem adotando políticas e programas participativos, promovendo reuniões entre seus representantes e os da sociedade civil, com intuito de incentivar um maior envolvimento com as OSCs. Várias reuniões foram feitas com os representantes de organizações da sociedade civil (OSCs), em Brasília e em outras seis capitais do nosso país, a pedido do Representante do Banco Mundial, para tomarem ciência do impacto da presença do referido banco no Brasil. Os pareceres dos participantes foram os seguintes: de que o Banco adota postura econômica e tecnocrática em relação ao desenvolvimento, com estratégia compartimentalizada nos diversos setores, como também no trato das causas da pobreza.

Há a necessidade de intervenção por parte do governo para que haja entendimento, pois a sociedade civil não tem acesso como se divulga, aos documentos do Banco e quando estes são divulgados, o fazem em inglês, há

também dificuldade em reunir-se com gerentes de supervisão de projetos. As OSCs não participam nos planejamentos desses projetos, visto que a abordagem do Banco se dá para financiar os projetos técnicos e não programas sociais. A falta de conhecimento por parte das OSCs em relação ao BM dificultou as relações entre ambos, havendo grande descontentamento por parte dos participantes das OSCs, que fizeram severas críticas sobre as políticas macroeconômicas do referido Banco.

Como resultado dessas, foi constatado que, tanto o Banco, quanto o Governo e as OSCs apresentam percepções equivocadas pelo pouco contato que têm; os lados questionam a “legitimidade” do outro, questionando também seus motivos e comportamentos. O que eles têm em comum, é que são agentes modernizantes no contexto mundial e representam o crescimento e importância dos elos transnacionais, ao mesmo tempo em que se mantêm alinhadas com políticas do BM, nas áreas ambientais, entre outras e mesmo que por razões diferentes, ambos defendam a reestruturação do Estado e o fortalecimento da sociedade civil; tornando o mesmo mais responsável e eficaz na prestação de serviços públicos.

Ressaltando que tanto o BM e as OSCs compartilham os ideais de desenvolvimento humano e sustentabilidade ambiental e precisam demonstrar os resultados dos seus esforços, sendo assim, o Banco através de sua política de participação dá abertura aos setores da sociedade e as OSCs se voltam para o nível macro, na sede de aumentar os seus serviços e impactos.

A reestruturação organizacional do Banco lhe permitiu uma atuação mais política, no que se refere ao monitoramento do processo de ajustes estruturais junto aos países membros, na implantação do globalismo econômico e comercial, essencialmente nas décadas de 1970 a 1990. O Banco com o discurso do combate à situação da pobreza, fundamentando-se nos princípios de igualdade e eficiência, com uma justa distribuição dos benefícios econômicos mediante a atuação dos setores públicos. O Banco Mundial nos anos de 1970 produziu documentos políticos, explicitando os princípios, diretrizes e as prioridades educativas para a concessão de seus créditos e ao lado das diretrizes políticas, vem produzindo estudos e pesquisas sobre os setores sociais utilizadas no momento da negociação de acordos (BANCO MUNDIAL, 2011).

Sobre a educação brasileira, o Banco conta com uma série de informações sistematizadas sobre os fatores determinantes do desempenho educacional, bem como resultados de experiências na área da gestão. O Banco incorporou modelo de

financiamento com o nome de crédito de base política (Police Based Loans), promovendo “políticas de ajuste estrutural” em países afetados pelo desequilíbrio econômico, que incluem a redução do papel do Estado, diminuindo investimento do setor público e maior participação do setor privado (FONSECA *apud* OLIVEIRA 2003, p.55).

Esses critérios para a concessão de créditos permitem ao Banco influenciar nas agendas setoriais dos países, pois os projetos sugerem reformas educacionais; como diminuição dos encargos financeiros do Estado na área da educação, com medidas voltadas para a privatização dos níveis mais elevados de ensino e a prioridade ao ensino primário, para o qual propõe a universalização à educação. A prioridade é dada aos pacotes e materiais instrucionais em detrimento de fatores humanos e em investimentos na formação dos professores, diminuindo-se as despesas.

[...] a universalização da oferta educacional foi reduzida ao nível primário de ensino, o qual deverá ter prioridade na destinação de recursos públicos. Os níveis subsequentes deverão ser dimensionados seletivamente, sendo recomendável a utilização de várias formas de pagamento no setor público, como também a transferência gradativa de seus serviços para o setor privado, especialmente no nível superior de ensino (OLIVEIRA, 2003, p.59).

Assim, conforme Oliveira (2003, p. 62) “[...] o setor educacional intensifica sua dependência, em nome de uma cooperação técnica e financeira que se anuncia como redentora da pobreza e como guardiã da autonomia das nações em desenvolvimento”. Como o próprio Marx previa ocorre concentração de capital e da propriedade privada e a maior centralização do poder do Estado. Portanto, a “racionalidade imposta hoje ao Estado e as políticas públicas é a racionalidade do capital, das empresas e dos agentes econômicos” (OLIVEIRA, 2003, p.93). Ressalta que toda a movimentação em torno de reformas sociais no Estado brasileiro hoje conduz mudança nos aspectos gerenciais das políticas públicas recomendando a adoção de critério de racionalidade administrativa como forma de resolver os problemas.

Com a justificativa de que o Estado não consegue financiar as políticas sociais por falta de recursos e dada à irracionalidade do sistema, o modelo de gerenciamento do sistema educacional tem mostrado a sua inoperância através dos dados objetivos da evasão e repetência escolar. Conforme Ludke, Moreira e Cunha (2011, p.278), “[...] o nosso atual sistema de formação de professores, cujas medidas propostas ou já adotadas, parece se inspirar em figurinos importados”.

Sofre influências dos modelos europeus e o Banco Mundial desempenha papel fundamental, com um conjunto de propostas e projetos educacionais feitos por economistas, priorizando a regulação custo-benefício e não a qualidade do ensino e da instrução. Com o intuito de atender mais pessoas e diminuir os custos, amplia-se o acesso à educação. O mercado como regulador da educação, o Estado diminui o tempo de formação dos alunos, oferecendo gratuitamente apenas a educação básica, para que tenham acesso mais rápido ao mercado de trabalho (BANCO MUNDIAL, 2011). Nessa regulação, ao direcionar os estudantes para o mercado de trabalho, aliena-se o processo de formação.

Segundo Oliveira (2003, p.32), diante da internacionalização dos mercados, das múltiplas participações dos indivíduos nos grupos sociais e organizações, houve a necessidade de se aplicar novas estratégias e essa cultura organizacional, hoje, substitui a cultura cívica, no período que o Estado Nacional se constituía no centro hegemônico de poder. O culto à bandeira e aos símbolos da nação foi substituído pelo culto aos símbolos das grandes corporações, onde os hinos entoados são os que exaltam a empresa e seus produtos, onde se disciplina a estrutura psíquica dos trabalhadores, fazendo com que seu raciocínio se desenvolva conforme a cultura organizacional da empresa e sua subjetividade opere no sentido de envolvê-lo com os objetivos da organização.

[...] o que está sendo pensado e implementado na rede pública são adequações às tendências gerais do capitalismo contemporâneo, com ênfase na reorganização das funções administrativas e de gestão da escola, assim como do processo de trabalho dos educadores envolvidos com a formação das futuras gerações da classe trabalhadora, tendo em vista a redução de custos e de tempo (OLIVEIRA, 2003, p.41).

Conforme Dalila Andrade (2003, p.42), o Brasil segue recomendações do Banco Mundial, justificando que os investimentos em educação e nos recursos humanos, no caso os professores da rede pública, em capacitação, condições de trabalho provocariam uma valorização social destes profissionais do setor público, tornando-os reivindicativos, o que, segundo o Banco desencadearia processo inflacionário. Assim, o sistema educacional há de se adequar à heterogeneidade das demandas do sistema econômico, pois a educação deixou de ser uma questão apenas nacional. Tratando de tendenciosa diversificação, a formação, que vai desde a oferta, os enfoques, às metodologias e as modalidades, segue orientações técnicas que sobrepõem à autonomia profissional dos professores.

Para Schulman (*apud* LUDKE, MOREIRA, CUNHA, 2011, p. 279), não há reforma educacional que não precise passar pelo filtro da aprovação dos professores. Os professores não estão presentes nas definições de políticas e programas, mas deveriam ser consultados, deveriam estar mais associados às decisões relacionadas com a educação, como na administração escolar, na inspeção e na avaliação. Acrescenta ainda que deveriam participar dos processos decisórios (SCHULMAN *apud* LUDKE, MOREIRA, CUNHA, 2011, P. 279).

Demasiada ênfase é colocada na formação em serviço, em detrimento da formação inicial, pois rende muito mais com menos dinheiro; sendo assim a “[...] capacitação em serviço continua ganhando popularidade, porque o professor leigo ganha menos, não faz exigências trabalhistas e é fácil de descartar (TORRES 1998b, p.177).

Para Nóvoa “[...] nessa arena não se formam somente profissionais, produz-se uma profissão” (NÓVOA *apud* LUDKE, MOREIRA, CUNHA, 2011, p.282). Em palestra na UERJ, Nóvoa relatou que nos Estados Unidos a formação de professores está sendo uma atividade rendosa, pois é um profissional necessário no qual se investe cerca de US\$ 3 bilhões anuais. O que tem acontecido na Europa a respeito da profissão docente são a racionalização e à privatização, como um processo de controle externo da profissão docente.

[...] os docentes são definidos de acordo com critérios de racionalidade técnica, que reforçam as separações entre a teoria e a prática e a ambiguidade de suas relações com o saber. Enquanto que na academia os experts pregam a autonomia, a auto-reflexão e a qualificação científica dos professores, as reformas educativas buscam obter legitimidade propondo uma descentralização e um controle maior do professor sobre o seu próprio trabalho (NÓVOA *apud* LUDKE; MOREIRA; CUNHA, 2011, p. 282).

Segundo Ludke, Moreira e Cunha (2011, p. 280), a reforma não se reduz a seus determinantes econômicos e não devem aparecer como únicos responsáveis pelo desencadeamento das alterações nos aspectos da vida das escolas e da formação de professores, bem como de que a penetração das reformas acontece na vida das escolas e dos professores.

O novo modelo francês dos IUFMs (Instituts Universitaires pair La Formation dês Maitres) surgiu visando atender à questão da formação de um corpo único de professores, para lecionarem no segundo grau, em atendimento ao problema do fracasso escolar dos seus alunos. Conforme Bourdونه (apud LUDKE; MOREIRA;

CUNHA, 2011, p. 287), menos de 20% dos docentes são de status universitário, mesmo com formação polivalente, eles permanecem mono funcionais. Para Chartier (apud LUDKE; MOREIRA; CUNHA, 2011) é preciso encontrar mecanismos de articulação entre formação inicial e permanente de um lado e de outro, formação e pesquisa em educação. Completando ainda os autores de que

[...] em diferentes países, inclusive na Inglaterra, incluem-se nas reformas educacionais elementos de descentralização que se articula com mecanismos de controle de alunos, de professores e de escolas, que visam garantir a qualidade e a eficácia do processo educacional (LUDKE; MOREIRA; CUNHA, 2011, p.287).

Bem como o currículo, o mercado e a gestão são mecanismos que influem no trabalho docente, mas há descontentamento e exaustão por parte desses profissionais nas questões financeiras. A redução e o enfraquecimento do poder dos sindicatos, em decorrência das reformas, constituem parte de um processo de desprofissionalização (WHITT; POWER; HALPIN apud LUDKE, MOREIRA, CUNHA, 2011, p.289).

Conforme Ludke, Moreira e Cunha (2011, p.292), “[...] a descentralização de processos educativos é outra similaridade com a experiência brasileira”. Entretanto, se compararmos a situação dos professores daqui com a dos outros países, a maior disparidade é a distância entre os salários dos professores dos vários níveis.

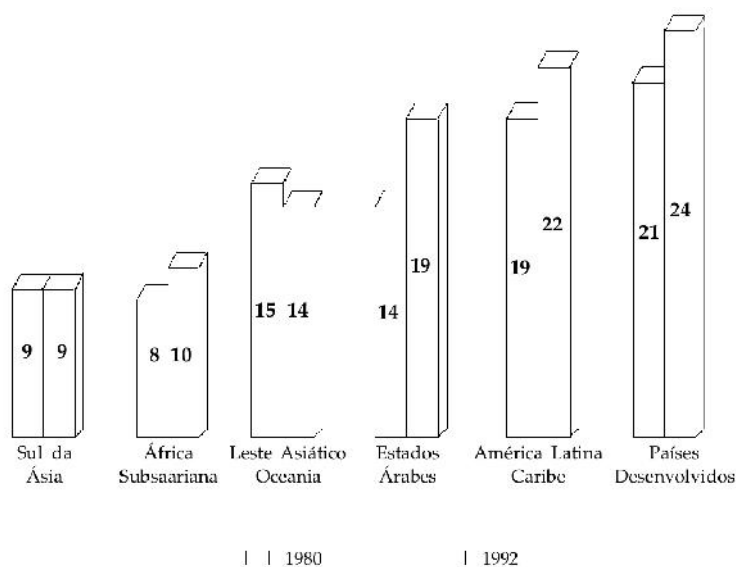
Conforme o relatório da UNESCO (2011), as políticas de estabilização “de ajustamento estrutural”, em países em desenvolvimento; com repercussão direta nos orçamentos para a educação e, conseqüentemente, na remuneração dos professores. Existem cerca de cinquenta milhões de professores, que estão sindicalizados ou julgam ser representados por sindicatos; os quais visam melhorar as condições de trabalho, e têm peso na distribuição dos créditos concedidos à educação e conhecimento e experiência dos aspectos do processo educativo e da formação de professores. As organizações sindicais, além do objetivo de defender os interesses morais e materiais de seus associados, acumulam um capital de experiências; elas dispõem-se a transmitir esse acervo aos responsáveis pelas decisões políticas.

De acordo com o referido relatório, com o crescimento populacional escolar, houve também um recrutamento de professores, efetivados com recursos financeiros limitados e sem a qualificação necessária. Assim, a falta de

financiamento e de meios pedagógicos, entre outras coisas, traduziu-se na degradação das condições de trabalho dos mesmos.

A figura 1 apresenta os dados numéricos recolhidos pela Divisão de Estatística da UNESCO (2011), referente ao número de professores por milhão de pessoas com idades entre os 15 e os 64 anos, em 1992; cujas regiões correspondem à nomenclatura da UNESCO. Os países da antiga União Soviética estão incluídos na categoria de países desenvolvidos, mesmos os situados na Ásia.

**Figura 1 - Número de professores (de todos os graus de ensino)
Por milhão de pessoas com idades entre os 15 e os 64 anos,
por região, 1992 (fonte: UNESCO)**



A Comissão aponta que os governos devam reafirmar a importância dos professores da educação básica e criar condições para suas qualificações, pois melhorar a qualidade e a motivação dos professores deve ser prioridade em todos os países. Bem como desenvolver programas de formação contínua, através das tecnologias de comunicação adequadas, com programas que levem os professores a familiarizar-se com os progressos da tecnologia da informação e comunicação; assim a qualidade de ensino é determinada mais pela formação contínua do que pela formação inicial dos professores (UNESCO, 2011).

Para que a educação cumpra a missão central que a Comissão lhe atribuiu para o progresso das sociedades e compreensão entre os povos, faz-se necessário “revalorizar” o seu estatuto, mesmo que a situação psicológica e material dos professores se diferencie muito, de acordo com o país abordado. Deve ser reconhecido como tal pela sociedade, além de dispor da autoridade e de

ferramentas adequadas no exercício de sua função. Também se verifica a importância da permuta de professores e das parcerias entre instituições de países diferentes, esse intercâmbio favorece a qualidade da educação, assim como uma abertura a outras culturas, civilizações e experiências. Pois quanto maiores forem os problemas e dificuldades dos alunos, mais se exige do trabalho do professor.

Ainda de acordo com a UNESCO (2011), deveria aumentar a “mobilidade” dos professores, no interior da profissão, entre esta e as outras profissões, de modo a ampliar a sua experiência. Na mobilização de recursos adicionais, ligação com associações com contatos para o mundo do trabalho, saídas, atividades culturais ou desportivas etc. O professor deve passar do papel de solista ao de acompanhante, que ajuda seus alunos a encontrar, organizar e gerir o saber, guiando e demonstrando firmeza quanto aos valores fundamentais que devem orientar a vida toda. O professor deve apresentar o seu trabalho sob a forma de problemas a resolver, situando-os num contexto e colocando em perspectiva de modo que o aluno possa estabelecer a ligação entre a sua solução e outras interrogações mais abrangentes.

1.2 POLÍTICAS NACIONAIS

Em 1988, com a Constituição Federal, ocorreram reformas tributárias e com a aprovação da LDB, lei 9.394 aprovada em 1996, a distribuição de responsabilidades, ou seja, descentralização. O artigo 8 prescreve a função de cada instância, seja Federal, Estadual ou Municipal e o artigo 9 especifica o papel centralizador da União (BRASIL, 1996). Esse processo vem de cima para baixo, determinado por órgãos superiores do governo, com a finalidade de remanejar funções; como na educação com intuito de redistribuir obrigações. O governo centraliza seu poder, controlando e fiscalizando o processo por intermédio das avaliações e dos exames, porém as instituições devem atender aos requisitos do governo. Os testes são padronizados, criados para verificar a qualidade do ensino. Como no mercado, avalia-se o produto final e não o processo, pois nessas avaliações se considera o fim do processo e nunca o meio.

Conforme Saviani (1999, p. 131), “[...] se a constituição se refere ao sistema municipal de ensino e a LDB dá respaldo legal para a sua implantação, no que toca aos planos de educação, nem a Constituição e nem a LDB prevêem a formulação de

planos municipais de educação”. A descentralização da administração da oferta do ensino obrigatório, nas quatro séries iniciais, constitui-se numa ação induzida pelo governo federal; não sendo produto de necessidade de comunidade local.

Conforme Paiva (1990) a expansão do atendimento educacional se deu por pressão intra-sistêmica, consequência das políticas públicas de financiamento da educação obrigatória. Esses investimentos promoveram pressões sociais pela expansão do ensino médio e por ampliação ensino superior, cabendo às administrações estaduais as de nível médio e à administração federal o ensino superior, estimulando da rede privada, bem como diversificando as formas de subsidiar com recursos públicos a oferta privada. Com relação ao ensino obrigatório, há uma tendência de estabilização das matrículas, decorrente de dois fatores: declinante taxa de fertilidade da população e emprego de ações governamentais voltadas à redução da repetência, nas séries iniciais.

Está claro que as políticas educacionais contemporâneas se ajustam às forças neoliberais, por meio do atendimento prioritário aos interesses das classes dominantes. Por isso as classes dominantes estão interessadas em descentralizar, pois assim se fortalecem e recuperam os prejuízos causados pela globalização. Assim o fenômeno da descentralização e centralização ocorre simultaneamente. Conforme Oliveira (2003) descentraliza-se a gestão e o financiamento e centraliza-se o controle e a avaliação em nível central, que tem seu poder de intervenção reduzido, porém fortificado. Com as descentralizações ocorre que ele torna-se mais forte e o livre mercado sofre prejuízo, tornando-o limitador e poderoso sob as políticas neoliberais.

A Emenda Constitucional 14/96 criou o FUNDEF e a Lei 9.424/96, regulamentou essa Emenda indicando parâmetros para sua concretização, A nova LDB 9.394/96, fixou o que deveria ser considerado como despesa para manutenção e desenvolvimento do ensino. Portanto o FUNDEF foi um indutor à municipalização. Atualmente, o FUNDEF foi substituído pelo FUNDEB.

Ainda conforme Oliveira (2003), a questão do controle social na gestão educacional faz-se presente nos estudos sobre a municipalização do ensino. Bem como ressalta que se, no passado, poucos pesquisadores debateram essa questão, durante a tramitação da legislação de 1996 e após ela vigorar, multiplicaram-se os estudos e os estudiosos da questão.

Sobre as políticas educacionais recentes em nosso país, pode-se constatar que são partes das políticas econômicas e sociais que têm a sua origem em organismos ou entidades dos países dominantes, tais como o Fundo Monetário Internacional e o Banco Mundial. Essas políticas estão longe de corresponder aos efetivos interesses das classes populares e do povo brasileiro, dos quais fazem parte os mais de dois milhões de educadores da escola básica e os mais de quarenta e cinco milhões de alunos das escolas públicas brasileira.

Compreender as contradições dessa totalidade social é condição necessária e imprescindível para análise das DCN para o Curso de Pedagogia. As políticas educacionais, portanto, não podem ser compreendidas, dissociadas das políticas econômicas do país. Estas têm como principal característica de salvaguardar e manter os grandes lucros dos monopólios econômicos e das oligarquias financeiras em detrimento do baixo salário e da precarização das condições de trabalho. Precarizações estas que estão presentes também nas escolas públicas.

As políticas emanadas do tipo de estado brasileiro, tanto nos seus aspectos gerais como no caso das políticas educacionais são políticas classistas, concebidas, porém, para os interesses de uma educação que sirva a essas mesmas classes dominantes e não a uma educação “da classe, para a classe e pela classe”, como é definida a educação das classes populares por Wanderlei (1984).

2 FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL

Conforme Nascimento (2004, p. 236) a formação de professores no Brasil está atravessando um momento crítico de redefinições políticas e redirecionamento de seus enfoques formativos, na perspectiva de preparar profissionais da área capacitados a responder aos desafios da docência e da gestão, num mundo globalizado, que exige múltiplas competências, em direção a mais autonomia. Ressalta que antes mesmo da aprovação das suas diretrizes curriculares “[...] se vê regulamentado por um emaranhado de pareceres e resoluções que o regulamenta, inclusive por outras diretrizes já publicadas; como as da formação de professores da educação básica, as da educação infantil, da rural, as de jovens e adultos e semelhantes (NASCIMENTO, 2004, p.237).

Necessário também, que se construa uma epistemologia do professorado, pois a sociedade está carente de profissionais que se assumam como pessoas em processo de continuidade formativa e que possam responder às suas demandas.

2.1 ANTECEDENTES HISTÓRICOS

Segundo Saviani (1999, p.9) a Constituição Federal de 1934 foi à primeira das cartas magnas que fixou como competência privativa da União traçar diretrizes da educação nacional (artigo quinto, inciso XIV, com vistas a organizar a educação em âmbito nacional), resultando na formulação do Plano Nacional de Educação. Porém, não foi concretizado devido ao golpe de Estado Novo. Na Constituição do Estado Novo, promulgado em 10 de novembro de 1937, o termo Diretrizes e Bases se fazem presentes no artigo 15, inciso IX e define como competência privativa da União “[...] fixar as bases e determinar os quadros da educação nacional, traçando as diretrizes a que deve obedecer à formação física, intelectual e moral da infância e juventude” (SAVIANI, 1999, p. 10).

As reformas Capanema implementaram Decretos-Leis baixados entre 1942 e 1946; leis orgânicas do ensino secundário (decreto-lei nº 4244 de 09 de abril de 1942); do ensino industrial (o decreto-lei nº 4073 de 30 de janeiro de 1942); do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), colocado sob controle do Conselho Nacional da Indústria (CNI) no decreto-lei nº 4048 de 22 de janeiro de 1942; e em 1943, o decreto-lei nº 6141 de 28 de dezembro de 1943, lei orgânica do

ensino comercial. Em 1946, o decreto-lei nº 9613 de 20 de agosto de 1946, decretado lei do ensino agrícola, o decreto-lei nº 8529 de 02 de janeiro de 1946, do ensino primário; o decreto-lei nº 8530 de 02 de janeiro de 1946 do ensino normal e o decreto-lei nº 8621 e 8622 de 10 de janeiro de 1946 que criou o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), colocado sob controle do empresariado. Em 18 de setembro de 1946, foi eleita a Assembléia Constituinte, resultando nova constituição, o artigo quinto, inciso XV alínea d, define como competência da União legislar sobre “Diretrizes e Bases da Educação Nacional” (SAVIANI, 1999).

Ainda conforme Saviani, em 18 de setembro de 1947, o então ministro da Educação Clemente Mariane, constituiu uma comissão de educadores; na elaboração de um anteprojeto de lei que depois de modificações pelo próprio ministro, deu origem ao Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Encaminhado ao Presidente da República Eurico Gaspar Dutra “[...] após longa tramitação e diversas vicissitudes, a nossa primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sancionada em 20 de dezembro de 1961”.

No contexto do regime militar, a Constituição Federal foi promulgada em 24 de janeiro de 1967 (implantada após o golpe de Estado de 64, manteve a competência da União em legislar). Durante o regime não foram elaboradas novas leis. Permanecendo parte dos títulos LDB (Lei 4024/ 61), foram alterados os dispositivos referentes ao ensino superior, através da lei 5540/ 68 e normas correspondentes ao ensino primário e médio, através da lei nº 5692/71, transformada em ensino de primeiro e segundo graus. Em 1986, o Congresso Nacional, eleito com poderes constituintes, elaborou a Constituição Federal promulgada em 05 de outubro de 1988; entrando em vigência em 20 de dezembro de 1996 a nova LDB.

Com a promulgação da Constituição de 1988, os governos em nível federal, estadual e municipal passaram a criar conselhos de políticas públicas que incluem a representação formal da sociedade civil, em áreas como saúde, direitos da criança, entre outros.

2.2 A FORMAÇÃO DOCENTE NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA

Sobre a Educação, na Constituição vigente, no Art. 205, afirma-se que “[...] será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. No Art. 206, V, prevê-se a “valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma de lei, nos planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas” (BRASIL, 1988).

É importante ressaltar ainda que o Art. 214 que a Lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas. Segundo a Emenda Constitucional nº 2009, essas ações deverão conduzir a:

- I - erradicação do analfabetismo;
- II - universalização do atendimento escolar;
- III - melhoria da qualidade do ensino;
- IV - formação para o trabalho;
- V - promoção humanística, científica e tecnológica do País;
- VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto (BRASIL, 2009).

A Lei 9394/96, aprovada em 20 de dezembro de 1996, define que a formação dos profissionais da educação deve abranger desde as séries iniciais:

Art. 61º. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:
I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;
II - aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades (BRASIL, 1996).

Para os docentes da educação básica, a formação se dará não somente nas universidades, mas também em Institutos Superiores de Educação, mantendo como

formação mínima para educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, a modalidade normal.

Art. 62º. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996).

Foram colocados sob responsabilidade dos Institutos Superiores de Educação, programas para fazer de qualquer bacharel um professor, política do MEC e com parecer do Conselho Nacional de Educação.

Art. 63º. Os institutos superiores de educação manterão:
I - cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;
II - programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;
III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis (BRASIL, 1996).

Os profissionais que se dedicarão às funções pedagógicas deverão ser formados em curso de pedagogia (graduação) ou de pós-graduação, com a base comum nacional, que é uma proposta da ANFOPE, a qual deverá compor os currículos de formação dos mesmos.

Art. 64º. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional (BRASIL, 1996).

Compreende uma prática de ensino com 300 horas, mesmo que não estabelecendo duração mínima para cumprimento da carga horária.

Art. 65º. A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas (BRASIL, 1996).

Para a formação em nível superior, orienta-se fazer pós-graduação, mestrado e ou doutorado.

Art. 66º. A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.

Parágrafo único. O notório saber, reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a exigência de título acadêmico (BRASIL, 1996).

É transferida para os Sistemas a admissão dos profissionais, mediante ingresso por concurso público de provas e títulos, concessão de licença remunerada para estudos, criação de plano de carreira, progressão por titulação ou habilitação, definindo vagamente as condições de trabalho, bem como a experiência profissional como exigência para o exercício do magistério.

Art. 67º. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;

II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

III - piso salarial profissional;

IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;

V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;

VI - condições adequadas de trabalho.

Parágrafo único. A experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino (BRASIL, 1996).

Em relação ao Piso Salarial Profissional Nacional dos Professores, em 16 de julho de 2008, foi sancionada a Lei nº 11.738, que instituiu o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica, regulamentando disposição constitucional (alínea 'e' do inciso III do caput do artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias). A correção reflete a variação ocorrida no valor mínimo nacional por aluno no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização os Profissionais de Educação (FUNDEB) de 2010, em relação ao valor de 2009. O piso do magistério será reajustado em 15,85% e subirá para R\$ 1.187,00; elevando a remuneração mínima do professor de nível médio e jornada de 40 horas semanais.

Entendemos que o aumento salarial não garante melhoria na qualidade de ensino, porém é um mecanismo importante de valorização docente que deverá ser acompanhado de melhorias nas condições concretas de trabalho, como a redução

de alunos por turma, ampliação da carga horária para planejamento e correção de atividades, entre outros.

2.3 FORMAÇÃO DOCENTE: FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Repensar os cursos de formação inicial dos professores é necessário e urgente, pois eles são o porta-voz da educação escolar e precisam ter condições de se desenvolver para assumir com autonomia o seu trabalho. Assim, considera-se de fundamental importância conhecer os fundamentos que norteiam os cursos de formação inicial. Essa preocupação justifica-se porque estes profissionais são personagens centrais na disseminação do conhecimento e de elementos substanciais da cultura.

De acordo com Nóvoa (1998), a formação de professores deve ser compreendida como um processo de enorme complexidade que constitui um ponto crítico de qualquer sistema educativo.

Segundo Veenmam (*apud* MIZUKAMI, 2002), embora a formação seja uma condição necessária, mas não suficiente para se conseguir melhores professores, ela é capaz de proporcionar um bom suporte no sentido de prepará-los para atuar na profissão.

Pela importância estratégica da profissão – é o profissional dos profissionais, o professor deveria passar por processo formativo dos mais exigentes e completos, nunca inferior a cinco anos de duração na universidade. A razão é simples: o profissional da formação precisa ser a cara da formação primorosa (DEMO, 2002, p.79).

Além disso, ao mesmo tempo em que se propõe uma nova educação escolar, novos perfis de professor vêm sendo pensados a partir de novas práticas pedagógicas e de situação profissional. Isto quer dizer que, há uma enorme distância no que se espera do professor na atualidade e o perfil que a realidade até agora produziu.

O atual apelo por mudanças educacionais, encorpadas em forma de uma série de reformas educacionais, apresenta aos professores um desafio que parece sem precedentes na história. Infelizmente, quando os professores de fato entram no debate, muitas vezes é para serem objeto das reformas educacionais que os reduzem ao status de técnicos de alto nível com a tarefa de cumprir os ditames de especialistas afastados da realidade cotidiana. Segundo Giroux (1997), o clima

político e ideológico não parece favorável para os professores no momento, fazendo-se necessário um debate público com a finalidade da preparação da formação de professores.

Conforme Formozinho (*apud* MIZUKAMI, 2002, p.63), as críticas ao sistema escolar passaram a apontar a formação de professores como uma das principais causas da ineficácia do ensino e também como um dos principais remédios. Nesse sentido, a formação de professores passou a ser encarada como uma forma de suprir as carências dos professores por meio de ações de atualização e também como uma forma de combater as resistências dos professores às mudanças preconizadas e decretadas pelas reformas educativas.

É necessário, então, que a formação produza efeitos nas concepções e nas práticas dos professores enquanto profissionais. As práticas formativas devem se articular com as situações de trabalho e o cotidiano profissional, organizacional e comunitário da escola.

Nesse sentido, uma perspectiva de formação em contexto reclama de todos, um papel ativo de construtores de saber e não de meros consumidores passivos de programas de formação e créditos correspondentes. Assim, os professores serão considerados sujeitos e não apenas objetos de formação. Os processos de formação de professores têm implicações e dimensões éticas que o profissional que neles participa não pode declinar (FORMOZINHO *apud* MIZUKAMI, 2002, p.72).

Para Mizukami (2002), o ensinar demanda de profissionais especializados com condições de envolver as crianças com conhecimentos, valores e atitudes. Consiste em possibilitar às crianças a preparação para participação e criação de condições que permitam a continuidade da existência dos homens em sociedade.

Há a necessidade de um grande contingente de profissionais para atender à crescente demanda. Para Garcia (*apud* MIZUKAMY, 2002), a formação há de ser entendida como algo que transcende a etapa universitária, mas que não prescinde dela.

Freitas (*apud* GRISPUN, 1994) faz a distinção entre trabalhadores da educação e profissionais da educação, assim como evidencia o trabalho pedagógico como núcleo fundamental da preparação do profissional da educação no contexto de sua formação como educador. Considera como profissionais da educação, todos os profissionais formados pela escola normal e pelos cursos de Licenciatura de nível universitário.

A sociedade brasileira é composta por diversidades culturais e regionais. Fato que a torna complexa e heterogênea. Há lugares nos quais os profissionais são habilitados sem que haja vagas no mercado de trabalho. Há também lugares com carência ou ausência de profissionais habilitados, nos quais os leigos precisam assumir a função sem terem uma formação específica. De fato, a formação de professores é um requisito fundamental para as transformações que se fazem necessárias na educação. “Nada está como antes ou, como no dizer do poeta: nada será como antes” (GATTI, 2000, p 03).

Borges (*apud* MIZUKAMI, 2001, p.1), relata que há na área educacional, tanto nacional quanto internacionalmente; estudos investigativos quanto às especificidades, natureza e os processos de construção de conhecimentos ou dos saberes dos professores relacionados ao ensino e à formação deles (inicial e continuada); podendo ser considerados o espelho mais amplo das reformas atuais no âmbito da formação dos professores.

No entanto, professor se refere ao profissional da Educação que trabalha diretamente com crianças, jovens e adultos, em instituições responsáveis pela Educação Infantil e o ensino fundamental, como também ao aluno da formação inicial, ao futuro professor (MIZUKAMI, 2002, p.12).

García (1997) destaca que a iniciação profissional dos professores constitui uma das fases do “aprender a ensinar”. Esta fase compreende os três primeiros anos de docência e denomina-se período de iniciação ao ensino. Neste período de indução realiza-se a transição de estudantes para professores.

É um tempo de tensões e aprendizagens intensivas, em contextos geralmente desconhecidos, durante o qual os professores principiantes devem adquirir conhecimentos profissionais para além de conseguirem manter um certo equilíbrio pessoal (BORKO *apud* GARCÍA, 1997, p.66).

Veenmam, citado por García (1997) se refere à situação pela qual experimentam muitos professores no seu primeiro ano de docência por “choque de realidade” caracterizado como um processo de intensa aprendizagem do mesmo.

Segundo Ethell (*apud* MIZUKAMI, 2001, p. 122/123), os professores durante o processo de aprender a ensinar participam pelo menos de dois contextos de ensino e de aprendizagem. De um lado, os cursos de formação inicial envolvem os futuros professores no estudo das teorias educacionais, no planejamento, no desenvolvimento curricular, na psicologia da aprendizagem, nas metodologias de

ensino e no manejo da sala de aula. Por outro lado, os futuros professores observam e desenvolvem vários enfoques de ensino e treinam habilidades e aplicam técnicas durante as intervenções pedagógicas que realizam.

Para Zeichner há distinção entre aprender a ensinar e começar a ensinar;

[...] aprender a ensinar é um processo que continua ao longo da carreira docente e que, não obstante a qualidade do que fizemos nossos programas de formação de professores, na melhor das hipóteses só poderemos preparar os professores para começar a ensinar (*apud* MIZUKAMI, 2001, p.55).

Em outras palavras, podemos inferir que o trabalho do professor consiste em ajudar o outro a pensar certo. Freire (1996, p. 33) argumenta que “pensar certo [...] demanda profundidade e não superficialidade na compreensão e na interpretação dos fatos”.

Para tanto é necessário o combate à artificialidade da escola e à educação bancária tão lembrada por Freire¹.

Dessa forma, toda proposta de capacitação tem como objetivo proporcionar mudanças. Os professores (com suas crenças, valores, estilos de vida e comportamentos), podem se encontrar em estágios diferentes de seus processos de desenvolvimento profissional, motivação, interesse, comprometimento com a educação, investimento na carreira etc. Aqueles que elaboram e tentam modificar a educação por meio de propostas amplas raramente sabem o que pensam as pessoas envolvidas no processo.

Os motivos que levam os professores a envolver-se em uma proposta de capacitação são colocados por Garcia (*apud* MIZUKAMI, 2002), como sendo aqueles relacionados às necessidades específicas de ensino. Sob tal ótica, a eficácia de um programa poderia ser medida do ponto de vista docente, pela aquisição de competências profissionais necessárias para desenvolver com excelência a atividade docente.

Uma formação contínua centrada na atividade cotidiana da sala de aula, próxima dos problemas reais dos professores, tendo como referência central o trabalho das equipes docentes, assumindo, portanto, uma dimensão participativa, flexível e ativa/ investigadora (GARCÍA, 1997, p.54).

¹ Paulo Freire, educador e autor de vários livros na área da Educação, nasceu em 19 de setembro de 1921 em Recife, Pernambuco e faleceu em 1997.

Elevar a qualidade da atuação profissional dos professores requer ações em diferentes frentes, dentre as quais, estão à formação e a construção da identidade desses. Pouco se discute sobre a identidade do professor, pois se desconsidera sua trajetória de vida pessoal e profissional no âmbito do magistério. Seu trabalho é mediado por uma prática reflexiva.

De acordo com Tardif (2002), para compreender a natureza do ensino e a própria dinâmica da escola faz-se necessário levar em conta a subjetividade dos atores em atividades, ou seja, a subjetividade dos professores. Na realidade, o professor não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, mas sim um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhes dá. Nesse sentido, o professor, "[...] é considerado um sujeito que possui conhecimento e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta" (TARDIF, 2002, p. 115).

Reconhecer o professor como sujeito do conhecimento é reconhecer ao mesmo tempo, que ele deveria ter o direito de dizer algo a respeito de sua própria formação pessoal e profissional. Assim, ele aborda a sua prática e a organiza a partir de sua vivência, de sua história de vida, de sua afetividade e de seus valores. Os saberes do professor, segundo Tardif (2002), estão enraizados em sua história de vida e em sua experiência do ofício de professor. A maneira como o professor resolve e assume os conflitos de autoridade na sala de aula com os alunos, não pode se reduzir a um saber instrumental, pois envolve inevitavelmente sua própria relação pessoal com a autoridade; relação essa que é necessariamente marcada por suas próprias experiências e seus valores.

A identidade do professor deve assim, ser reconhecida no cotidiano da escola e valorizada enquanto elemento fundamental para a construção do sujeito-professor.

Para Perrenoud (2000) em uma profissão humanista, a busca à identidade é legítima. Assim, sua força varia de acordo com as pessoas e com suas épocas.

Uma tematização da construção da identidade em função da história pessoal e dos seus sucessivos pertencimentos, talvez ajudasse o professor em sua formação a se desvincular, a compreender a parcela de singularidade de sua busca, assim como sua parte inserida na de sua geração, em sua cultura e sua trajetória social, [...] seria interessante ressaltar o fato que a construção da identidade nunca acaba, que ela constantemente ajustada pela vista, pelos acontecimentos, pelas experiências e pelos encontros (PERRENOUD, 2000, p. 172).

Sabe-se que a principal ferramenta do professor é a sua pessoa, a sua cultura, a relação que instaura com os alunos, individual ou coletivamente. A identidade de cada professor vai sendo construída por conhecimentos, valores, normas, atitudes que orientam com estabilidade suas reações nas situações de sala de aula.

Segundo Castellar (*apud* CARVALHO, 2003, p.107), o elemento que se pode considerar como importante na formação do professor é o da construção da sua identidade profissional e do seu papel nessa formação.

Essa identidade profissional irá ajudá-lo a pensar suas ações e definir as estratégias de pensamento para o exercício de sua profissão, bem como a dimensão do que é conhecimento e como ele é construído (CASTELLAR *apud* CARVALHO, 2003, p. 107).

Estes também precisam investir em sua qualificação e em sua formação a partir de condições dignas de trabalho e salário. Dessa forma teremos as condições necessárias para a melhoria do ensino e para a superação dos problemas característicos da sociedade contemporânea. “Faz-se necessário definir-se e instituir-se uma política de trabalho, de promoção e de qualificação docente que facilite e incentive um processo continuado de aperfeiçoamento [...]”, (MOREIRA 2002, p.133). Contudo que não ocorra para a supervalorização de títulos e publicações em detrimento de um envolvimento mais sério e cuidadoso no estudo e na pesquisa.

A questão da qualificação e da carreira docente precisa ser repensada com base em uma perspectiva aberta, flexível, pois pesquisa e ensino de qualidade exige docentes qualificados, recursos e clima intelectual caracterizando o cotidiano do trabalho acadêmico. Para Motta (*apud* MOREIRA, 2002), esse cotidiano dominado como que pela burocracia, organizadas segundo rotinas estabelecidas por regras de caráter geral e impessoal, deixam pouco espaço para o novo. A burocracia implica numa divisão metódica de trabalho cujo desempenho traduz a delimitação de direitos e deveres determinados pelos que estão situados nos altos postos da hierarquia.

Para Estevão (2003), a formação continuada dos professores é uma questão ética porque tem assumido na atualidade a religião dos novos tempos, contribuindo para racionalizar a sociedade na medida em que se apresenta como mais um fator

estratégico de sucesso, de modernização e de qualidade. Os princípios éticos e políticos decorrentes da justiça social devem orientar as práticas formativas dos professores, contribuindo para combater a desprofissionalização e a ausência de uma cultura profissional coletiva.

A formação continuada dos professores deve, enfim, conflitar com os princípios emancipatórios do mundo da cidadania democrática, quer prepará-los para a flexibilidade crítica, ou para a ética da justiça, transformando-os deste modo em subjetividades inquietas, mas solidárias.

Conforme Candau (1986), as necessidades, os problemas, as buscas dos professores não são os mesmos nos diferentes momentos do seu exercício profissional.

A função de professor na sociedade contemporânea é desvalorizada com baixos salários e pelo descaso por parte dos governantes, que ainda tem a concepção de que o professor é um mero técnico e que ensinar seja algo simples.

Conforme Demo (2002), ser professor abrange virtudes maiores do que apenas dar aula. Para ele, consiste em um fenômeno que acarreta certa plenitude, implicando ademais tessituras técnicas, políticas e éticas. Em muitos casos, a própria sociedade não corresponde às expectativas dos professores quanto a sua valorização profissional porque, se mantém o estigma de profissão desqualificada. Entretanto, há que considerar fatores como:

- a) a condição de professor que se consome dando aula de manhã, de tarde e de noite em decorrência de um salário precário;
- b) é injusto colocar profissionais substitutos com o objetivo de rebaixar salários já baixos;
- c) a profissão de professor deveria representar, coerentemente, a dignidade social, o que implica numa remuneração adequada; nesse sentido, há que melhorar os níveis da formação do professor para que qualquer exigência possa ser feita (DEMO, 2002).

O professor precisa de condições adequadas para se manter em dia com o conhecimento. Precisa continuar estudando, pesquisando e elaborando, freqüentando seminários, assinando revistas e fontes de informação.

A desqualificação profissional sofrida pela categoria é grande onde se verifica não só os baixos salários, mas nas condições precárias de trabalho.

Outro fator que desqualifica o trabalho desse profissional diz respeito a feminilização da função, pois a sociedade de um modo geral cristaliza uma representação de trabalho docente voltado para a mulher, cujos requisitos aparentes são muito mais a sensibilidade e a paciência do que o estudo e o preparo profissional, confundindo a função com maternidade ou sacerdócio.

Assim, o processo de desvalorização acrescido à falta de incentivo na carreira, acabou por desmobilizar o professor na sua ação pedagógica ao longo do magistério.

Sobre isso, Tardif (2002) enfatiza que a desvalorização dos saberes dos professores pelas autoridades educacionais, escolares e universitárias, não é um problema epistemológico ou cognitivo, mas político.

Historicamente, os professores foram, durante muito tempo associado, a um corpo eclesial que agia com base nas virtudes da obediência e da vocação. No século XX, eles se tornaram um corpo estatal e tiveram que se submeter e se colocar a serviço das missões que lhes eram confiadas pela autoridade pública e estatal. Portanto, seja um corpo eclesial ou corpo estatal, os professores sempre estiveram subordinados a organizações e a poderes maiores e mais fortes que eles, que os associavam a executores (TARDIF, 2002, p. 127).

As reformas da educação brasileira chegam ao ensino superior por meio das diretrizes curriculares com justificativas de superar a fragmentação e fazer uma formação mais sólida. Entretanto, as políticas educacionais têm se caracterizado pela submissão do ensino público ao mero papel de formação de “sujeitos” com o perfil desejado pelo mercado.

Passam a ocorrer então os treinamentos para a adequação às realidades e às novas exigências. Conforme Giroux (1997), os professores e os estudantes de licenciatura,

[...] em vez de aprenderem a levantar questões acerca dos princípios que subjazem os diferentes métodos didáticos, técnicas de pesquisa e teorias da educação, (os estudantes) com frequência preocupam-se em aprender o “como fazer”, “o que funciona” ou o domínio da melhor maneira de ensinar um “dado” corpo do conhecimento (GIROUX, 1997, p.199).

Chega-se então a uma questão crucial: o pensar - o que está diretamente relacionado à formação de professores e ao domínio conceitual que este deve construir para o seu “fazer” pedagógico. Na sala de aula, a relação professor-aluno é mediada pelos conhecimentos a serem transmitidos. O que se torna necessário, então, é que o professor domine estes conhecimentos, assim como a metodologia

de sua elaboração para que possa exercer seu papel mediador, possibilitando aos alunos tomarem consciência de sua condição de sujeitos, herdeiros dos conhecimentos dos quais vão se apropriando e responsáveis pelo seu avanço histórico (GIROUX, 1997).

O que ocorre, via de regra, é que o professor não está preparado para desempenhar esse papel na sala de aula devido à formação deficitária que recebeu. Nesse caso, é preciso reconhecer outros parceiros nesse processo, pois não é só o professor, mas também a universidade, responsável pela escola referida neste texto, característica da sociedade capitalista.

Entende-se que a crise na área de formação dos professores não é só uma crise econômica, organizacional ou de estrutura curricular. É uma crise de finalidade formativa e de metodologia que aponta para a necessidade de restabelecer a relação de comunicação e de trabalho com as instâncias externas nas quais os formandos vão atuar, ou seja, nas escolas públicas do ensino fundamental e médio com sua cotidiana concretude.

A necessária proximidade entre formação e locais de atuação deve ser pensada pelas universidades, responsáveis diretamente pela formação docente e para que se possam resolver com os professores, as questões relativas à crise de finalidade formativa que se instala no ensino superior e se reflete nos níveis anteriores de ensino e de metodologia para desenvolver essa formação. Nas palavras de Asari

[...] visualizamos a universidade como o fórum de discussões, a base de geração de novas tecnologias, de busca de novos pontos de vista e principalmente o espaço onde se estabelecem as bases para uma sociedade mais justa e mais consciente, através de reflexões, debates, criando, recuperando assim a capacidade do homem em se transformar e ser ele próprio, o agente de transformação de uma realidade (1986, p.21).

Faz-se necessário que os cursos de Pedagogia avancem no sentido de contribuírem para a formação de profissionais que não sejam meros “dadores” de aulas.

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional (NÓVOA, 1998, p.25).

Para Nóvoa (1998), a formação não se constrói por acumulação de cursos ou conhecimentos, mas de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de reconstrução de uma identidade pessoal, por esse motivo se legitima a importância do investimento na pessoa.

A formação pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores, no quadro de uma autonomia contextualizada da profissão docente. Importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas (NÓVOA, 1998, p.27).

O professor exerce um papel fundamental não só no cotidiano da escola, mas na vida acadêmica de cada aluno de modo diferenciado. Dessa maneira, sua ação educativa deve estar pautada e mediada por uma prática reflexiva. A postura reflexiva deve fazer parte do processo de profissionalização do professor. Para Perrenoud (2000), a reflexão livra os profissionais do trabalho prescrito e

[...] convida-os à construir seus próprios procedimentos em função dos alunos, da prática, do ambiente das parcerias e cooperações possíveis, dos recursos e limites próprios de cada instituição, dos obstáculos encontrados ou previsíveis (PERRENOUD, 2000, p.198).

Para esse autor, a postura e a competência reflexiva apresentam diversos aspectos, pois, na ação a reflexão permite um distanciamento do planejamento inicial, o remanejamento constante e uma compreensão daquilo que está causando problema. A reflexão permite analisar com mais tranquilidade os acontecimentos e construir saberes que envolvam situações comparáveis que possam surgir no cotidiano escolar.

Nesse sentido, a universidade deve ser por excelência o local da reflexão e do pensamento crítico. No que diz respeito à formação de professores, a universidade tem uma dupla tarefa, entre outras, que é a de formar professores pesquisadores e professores reflexivos. No entanto, Perrenoud (2000) esclarece que mesmo quando existem pontos comuns, a pesquisa e a prática reflexiva apresentam grandes diferenças. Assim, a universidade deve considerar que somente promovendo a pesquisa não pode formar profissional reflexivo.

Para esse autor, enquanto a pesquisa na área de educação interessa-se por todos os fatos, processos e sistemas educativos, o professor reflexivo prioriza o exame de seu próprio trabalho e de seu contexto imediato. De um modo geral, a

pesquisa visa aos saberes de alcance geral e duradouro, os quais podem ser integrados a teorias. Já a prática reflexiva limita-se à tomada de consciência e aos saberes de experiências úteis à prática docente. Perrenoud considera que a pesquisa e a prática reflexiva não exigem a mesma postura e não têm a mesma função.

Elas não evidenciam os mesmos critérios de valor. A pesquisa exige um método e um controle intersubjetivo, enquanto o valor da prática reflexiva depende da qualidade das regulações que ela permite realizar e de sua eficácia na identificação e na resolução de problemas profissionais (PERRENOUD, 2000, p. 205).

Para Perrenoud (2000, p.206), a universidade deveria se preocupar mais com a formação de pesquisadores reflexivos. Em geral, a preparação metodológica baseia-se mais no tratamento de dados do que na negociação concreta e na regulação das atividades e do trabalho teórico; “[...] se o trabalho real fosse considerado, seriam reveladas as semelhanças entre o ofício de professor reflexivo e o de pesquisador reflexivo”.

A universidade, dessa maneira, deve repensar a sua contribuição na formação do professor no sentido de colocar os futuros profissionais no centro de uma prática reflexiva; considerando sempre a identidade desses, durante o processo.

Um dos desafios seria ampliação da concepção da pesquisa e da formação em pesquisa, principalmente na área das ciências humanas. A integração entre essa formação e o desenvolvimento de uma postura reflexiva depende necessariamente dessa ampliação.

Conforme García (1997), as origens desta perspectiva ao nível da formação de professores remontam a Dewey², o qual em 1933 defendia que no ensino reflexivo se levava a cabo “o exame ativo, persistente e cuidadoso de todas as crenças ou supostas formas de conhecimento, à luz dos fundamentos que as sustentam e das conclusões para que tendem”; assim derivando da necessidade de formar professores que venham refletir sobre sua própria prática na expectativa de que a reflexão será um instrumento de desenvolvimento do pensamento e da ação.

² John Dewey, nasceu em 20 de outubro de 1859 em Burlington, nos Estados Unidos e morreu em 01 de junho de 1952 em Nova York. Doutor em Filosofia e Professor Universitário nas Universidades dos Estados Unidos.

Schon (*apud* GARCÍA, 1997), propõe o conceito de reflexão na ação, no qual os professores aprendem a partir da análise e interpretação da sua própria atividade, pois se trata de um conhecimento tácito, pessoal e não sistemático.

A concepção de conhecimento prático pessoal é a de um conhecimento experimental, carregado de valor, positivo e orientado para a prática. O conhecimento prático pessoal adquire-se por tentativas, está sujeito a mudanças, não pode ser entendido como algo fixo, objetivo e sem alteração [...] o conhecimento prático pessoal implica um ponto de vista dialético entre teoria e a prática (CLANDININ *apud* GARCÍA, 1997, p.60).

Conforme García (1997), autores como Weis e Louden defendem que o pensamento reflexivo e a ação podem decorrer separados ou simultâneos. Identificam quatro formas de reflexão:

a) A Introspecção, que implica uma reflexão interiorizada, pessoal, na qual o professor reconsidera os seus pensamentos e esta forma de reflexão pode ser apreendida através de biografias, diários, ou a construtos pessoais;

b) O Exame, que implica uma referência do professor a acontecimentos ou ações que ocorreram ou podem ocorrer no futuro; podendo desenvolver-se nas discussões de grupo realizadas pelos professores no âmbito de seminários monográficos onde sejam apresentados documentos do tipo diários pessoais;

c) A Indagação, relacionada ao conceito de investigação-ação, que permite aos professores analisar a sua prática, identificando estratégias para melhorar;

d) A espontaneidade, chamada por Schon (1997) de reflexão na ação, pois se reporta ao pensamento do professor durante o ato de ensinar permitindo-lhe o imprevisto, na resolução de problemas e na tomada de decisões.

Schon (*apud* SANTOS, 2002) advoga a idéia da reflexão como elemento fundamental para o desempenho da atividade profissional. Por meio dela é possível criticar a compreensão tácita subjacente à avaliação e ao julgamento de uma situação. É possível pela reflexão chegar ao questionamento das estratégias e teorias implícitas em um modelo de comportamento ou em uma linha de desempenho.

Ainda afirma que, os professores são formados por cursos que trabalham de forma compartimentalizada, aspectos ou dimensões presentes em sua futura prática, deixando pouco espaço para a vivência de situações nas quais todos esses fatores se cruzam, exigindo respostas imediatas.

Conceber o trabalho docente como atividade eminentemente reflexiva (Schon 1984;1987; Nóvoa 1992^a) situada em contexto de gestão pedagógica da sala de aula abre caminho para identificar e caracterizar a racionalidade de um processo que se manifesta no fazer de um sujeito social cuja ação é orientada por objetivos ao mesmo tempo específicos de determinado tempo, espaço, grupo e sujeitos, e também gerais em relação ao processo educacional como um todo (THERRIEN, 2002, p.108).

Segundo Therrien (2002), uma concepção de saber fundada na práxis como produto da reflexão sobre a ação e expressão da relação teoria e prática, destaca a essência reflexiva do sujeito da ação e a racionalidade prática que o move. Portanto, o trabalho ou a prática docente implica em decisão de ação, pois “[...] suas decisões são resultantes de um processo de reflexão na e sobre a ação, quando ele pondera múltiplos saberes para dar rumo a suas intervenções” (THERRIEN, 2002, p.111).

O trabalho do professor deve ser abordado como uma prática fundada em saberes que refletem uma determinada cultura (identidade profissional), produto de uma racionalidade prática manifesta em argumentos diversos e fundados em princípios éticos de decisão de ação.

A formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. E por uma reflexão crítica sobre sua utilização. A formação passa por processos de investigação, diretamente articulados com as práticas educativas (NÓVOA,1998, p.28).

Percebe-se que o trabalho do professor deve ser mediado por uma prática reflexiva, a qual precisa ser compreendida como ação educativa em que a pesquisa é inerente a todo processo de formação quer inicial ou continuada. Assim:

Essa compreensão aponta para uma concepção de formação inicial e contínua do professor, com base no princípio de que esta deve ser mediada pelo exercício da reflexão crítica, cujo espaço da aprendizagem é o processo da pesquisa como princípio científico e educativo (LUDKE *apud* THERRIEN, 2002, p.113).

Conforme Therrien (2002), o docente deve ser formado para ser um permanente pesquisador de sua prática, um sujeito reflexivo que domina a complexidade do seu trabalho por meio da pesquisa como princípio científico e educativo.

Cachapuz (2002) mostra que o professor reflexivo é o investigador do seu próprio ensino, manifesta numa mudança de atitudes. Isto é, passa a transferir para o seu ensino as atitudes de reflexão crítica rigor e persistência que habitualmente tem para com a sua aprendizagem. Esta postura deve ser explorada nos docentes pela dimensão da autoformação, na qual eles próprios devem contribuir no

planejamento do seu processo de auto-reflexão, pois para desentranhar o sentido da experiência é necessário refletir sobre ela.

Os procedimentos que poderão ajudar no processo de auto-reflexão foram sistematizados por Webb (*apud* CACHAPUZ, 2002, p.126), da seguinte maneira: Qual o sucesso que tive?

- a) Preparo cuidadoso da aula incluindo materiais de apoio?
- b) Introduzo o tema e esclareço os objetivos?
- c) Organizo o conteúdo de forma clara, ressaltando aspectos essenciais e secundários?
- d) Uso métodos de apresentação variados?
- e) Desperto e mantenho o interesse dos alunos?
- f) Transmito uma atitude de apoio aos alunos?
- g) Revelo entusiasmo?

O fato de um docente autoquestionar-se sobre o seu ensino (de modo sistematizado) encerra em si uma ética que justifica o exercício. Portanto, a reflexão crítica de cada docente sobre problemas do seu próprio ensino resulta no reinvestimento posterior e inovador na sua prática profissional.

De acordo com Nóvoa (1998), a docência é percebida menos como profissional e mais como sacerdócio, configurando-se diferentes imagens do professorado. Disto decorreu uma visão sublimada da escola, ora vista como salvadora, ora como reprodutora da sociedade, o que fez com que os professores também se colocassem como modelos para seus alunos sob diferentes posições:

[...] a do professor-escultor, que molda a matéria, preenche todas as possibilidades que é a criança; a do professor-piloto, conduzindo a barca da educação pelo meio das tormentas sociais, ou o do professor-espelho, pondo diante dos olhos dos meninos, bons originais, que eles possam imitar; a do professor-jardineiro, que consiste em preparar para o aluno o ambiente benéfico, de tal maneira que o professor ajude o formando a educar-se a si próprio... o jardineiro não diz a roseira que ela deve florir; ninguém a manda florir; se lhe derem as condições que lhe são favoráveis, os botões virão, hão de abrir-se a luz (NÓVOA, 1998, p. 35).

Estrela afirma que os papéis atribuídos aos professores e a extensão crescente de seus campos de intervenção transformou a formação contínua numa necessidade inquestionável cada vez mais complexa e difícil.

[...] que diante de uma escola em transformação numa sociedade em mudança acelerada, requer-se uma nova profissionalidade e um novo

profissionalismo que começou já a desenhar-se e se revela firmado em valores de cooperação, em capacidade de iniciativa, de questionamento crítico, de abertura à mudança, num novo sentido de responsabilidade ética (ESTRELA, 2002, p.141).

Como afirma Honoré (*apud* ESTRELA, 2002, p.142), “o futuro da formação é o futuro de um domínio de ação e de investigação que diz respeito ao futuro do homem, a formação desenha-se num problema político e filosófico”.

É problema político para Estrela (2002), pois se forma professores para uma escola que exerce determinadas funções dentro de uma sociedade concreta, portadora de passado e futuro, por isso, assinala ao cidadão determinados papéis dentro da sociedade para o desempenho dos quais deve ser educado. Toda formação de professores formalmente institucionalizada pressupõe relações de autoridade e poder a que não são alheios conflitos de interesses. É um problema filosófico porque toda a educação e toda a formação de educadores remetem para um determinado conceito de ser humano e das suas relações com o mundo.

Toda formação de professores envolve uma problemática de ordem científica, pois não se podem alhear do capital de conhecimentos construídos pela investigação científica sobre o aluno, o professor, a profissão docente, a formação profissional, o processo de ensino e aprendizagem e os contextos institucionais e sociais em que ele se processa (ESTRELA, 2002, p.114).

Ressalta que toda formação remete a uma problemática epistemológica pela influência que as práticas de investigação têm exercido nas práticas de formação, influências essas que em certos momentos se tornam recíprocas, originando novas práticas investigativas como a investigação-formação.

O conceito de prático-reflexivo remete-nos para diferentes conceitos de professor (investigador, técnico, artesão ou artista), como também a diferentes concepções dos saberes profissionais levando-nos, portanto, as mais profundas divergências quanto à profissão e à formação.

Mas, o que verificamos é que há uma tendência ao “adestramento” docente no sentido de que o professor passe a exercer a função de executor de planos, de projetos educativos e metodologias pensados por outrem, em geral um especialista em definir o que os professores devem fazer ou executar em sala de aula.

É consenso que esta formação está sendo alterada de fora para dentro, de cima para baixo, com uma racionalidade “crescente de ideologias instrumentais que

ênfatizam uma abordagem tecnocrática para a preparação dos professores e também para a pedagogia em sala de aula” (GIROUX, 1997, p.158).

Na atualidade, o sistema capitalista passou a recrutar trabalhadores criativos, com capacidades de abstração e decisão, liderança e trabalho em equipe, como assinala Gohn

O novo padrão de ser humano que a mídia e alguns analistas têm desenhado, com condições de sobreviver e ter sucesso na sociedade do novo século [...] seria um tipo semelhante aos dos novos militantes/atores dos movimentos dos anos 90. Com interesses um tanto quanto difusos e indeterminados, bem informados sobre os principais assuntos da agenda social e político-cultural (ainda que de uma forma um tanto superficial); e com pré-disposição para o trabalho coletivo com fins determinados. Não se trata de uma disposição filantrópica ou humanística, e nem exclusivamente ideológico-partidária, mas uma disposição meio que racionalista e utilitarista: os interesses do meu grupo, da minha empresa etc. Não se trata também de um engajamento à questões externas ao cotidiano vivido. Basta que se fique atento, observando as mudanças tecnológicas contínuas, se adaptando com elas e a elas; deve-se ainda observar os pontos de inflexão que geram as mudanças, encontrar rápido qual o papel e o lugar na nova sequência e no novo cenário. (GOHN, 1997, p. 4)

Este novo perfil de formação e padrão de homem “racional”, caracterizado por Gohn, pode se manifestar no campo da Educação Crítica como “brecha” para se desenvolver uma educação na perspectiva unitária (democrática), pois, é na base contraditória do capital que repousa o caminho para a formação de omnilateralidade³ (MANACORDA, 1991).

Visto que conforme Manacorda (1991, p.67) a “[...] onilateralidade é considerada objetivamente como o fim da educação”. Pontua que é a chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades produtivas e ao mesmo tempo, a uma totalidade de capacidades de consumo e prazeres, em que se deve considerar, sobretudo o gozo daqueles bens espirituais, além dos materiais e dos quais o trabalhador tem estado excluído em consequência da divisão do trabalho (MANACORDA, 1991).

Segundo Manacorda (1991, p. 68), a divisão do trabalho, condiciona a divisão da sociedade em classes e com ela a divisão do homem; todavia o trabalho sendo a atividade vital humana e possibilidade humana universal. A divisão cria unilateralidade e justamente se reúnem determinações negativas, sendo o oposto da onilateralidade, que se reúnem todas as perspectivas positivas da pessoa humana.

³ Conceito proposto por Marx, em referência ao homem integral de Aristóteles, ao defender que o desenvolvimento das potencialidades humanas é criada pelo próprio homem via trabalho.

[...] o trabalhador se apresenta física e mentalmente rebaixado a uma máquina, tornado pela divisão do trabalho cada vez mais unilateral e dependente, que mais pobre se torna quanto mais produz riqueza; porque o trabalho produz deformidade no operário; tornando-o insensível e sem necessidades. Pois o indivíduo não vai além de um desenvolvimento unilateral mutilado, sendo incapaz de fazer algo independente e intelectual (MARX *apud* MANACORDA, 1991, p.69).

Marx (*apud* Manacorda, 1991, p.76) constata a impossibilidade de existência de um homem inteiro na sociedade dividida. “[...] justamente a divisão do trabalho cria a possibilidade, ou antes, a realidade que a atividade espiritual e a atividade material, a fruição e o trabalho, a produção e o consumo caibam a indivíduos diversos (p.75).”

Para Bellers (*apud* MANACORDA, 1991, p. 82), faz-se necessário superar a atual educação e a divisão do trabalho, que geram atrofia e hipertrofia nos dois extremos da sociedade, mesmo que em direções opostas. Portanto, o trabalhador é unilateral, segundo a realidade e onilateral segundo a possibilidade.

Sendo assim, Marx nos Manuscritos de 1844 (*apud* MANACORDA, 1991, p.76), justifica uma condição de positividade relativa, porque a divisão do trabalho submete todos a seu signo, sem deixar lugar para a onilateralidade, mas, no máximo, para uma multiplicidade de necessidades e prazeres.

Conforme Manacorda (1991, p.84), o homem onilateral se apresenta como uma totalidade de disponibilidades aparece universalmente disponível nas “necessidades ou consumos, nas exigências humanas e aparece também disponível na produção, onde, não mais subsumido pelos aspectos determinados, está em condições de enfrentar como indivíduo as variações da tecnologia”. Trabalho onilateral e não trabalho igualmente onilateral, como desenvolvimento das potências universais da mente, do cérebro humano: esta é a manifestação do homem.

Segundo Marx (*apud* MANACORDA, 1991, p.79), “[...] o homem se apropria de uma maneira onilateral do seu ser onilateral, portanto, como homem total”. Mas enquanto nas revoluções precedentes, os homens se haviam apropriado de forças produtivas limitadas, na revolução proletária uma totalidade de forças produtivas desenvolvidas no modo histórico da divisão do trabalho e da propriedade privada torna-se subsumida por cada indivíduo e as propriedades se tornarão subsumidas por todos: uma vez que “as relações universais modernas não podem ser subsumidas pelos indivíduos a não ser quando subsumida por todos. A

manifestação pessoal coincide com a vida material e corresponde ao desenvolvimento dos indivíduos em indivíduos completos. E o indivíduo só pode desenvolver-se onilateralmente, na totalidade de forças produtivas e totalidade de forças produtivas. E estas não podem ser dominadas a não ser pela totalidade dos indivíduos livres associados, em suma, no desenvolvimento original e livre dos indivíduos da sociedade comunista.

Conforme Manacorda (1991, p.85-86), as implicações pedagógicas podem expressar-se na afirmação que para a reintegração da onilateralidade do homem, se exige a reunificação das estruturas da ciência com as da produção; bem como a necessidade de se oferecer nas escolas dos operários, ensino tecnológico teórico e prático; para a superação da ruptura ocorrida na fábrica entre a ciência e o trabalho. Marx em O capital observa que “[...] a produção capitalista orienta os métodos de ensino para a prática” (MANACORDA, 1991, p.86). Frigotto argumenta que

[...] estamos diante de um processo em que o capital não prescinde do saber do trabalhador e do “saber em trabalho” e é forçado a demandar trabalhadores com um nível de capacitação teórico mais elevado, o que implica mais tempo de escolaridade e de melhor qualidade. Revelam de outra parte, que o capital, mediante diferentes mecanismos, busca manter tanto a subordinação do trabalhador quanto a “qualidade” de sua formação. Mas é também neste processo que se evidenciam os próprios limites e ambiguidades do ajuste neoconservador e, igualmente, *o terreno sobre o qual as forças que lutam por uma democracia substantiva ou por uma sociedade socialista democrática devem trabalhar. Nesta luta, o conhecimento, a informação técnica e política constituem-se em materialidade e alvo de disputa.* (FRIGOTTO, 1994, p. 51 grifos meus)

Está claro que as políticas educacionais contemporâneas se ajustam às forças neoliberais, por meio do atendimento prioritário aos interesses das elites dominantes.

Em suma, considera-se que esta é uma discussão que não se esgota com estas reflexões já que são questões amplas que devem ser repensadas com as especificidades peculiares a elas com o intuito de conquistar melhores condições do trabalho docente.

2.4 O DOCENTE DA ESCOLA PÚBLICA E O COMPROMISSO DE CLASSE COM A TRANSFORMAÇÃO DA REALIDADE SOCIAL.

Considerando que a escola pública deve ser democrática e gratuita, garantindo a todos o acesso e a permanência, deve proporcionar aos seus alunos uma educação de qualidade.

Para Libâneo (1994, p.47), a atuação do professor e o seu compromisso com a escola pública é fundamental, no sentido de preparar os alunos para se tornarem “[...] cidadãos ativos e participantes na família, no trabalho, nas associações de classe, na vida cultural e política”. É uma atividade fundamentalmente social, porque contribui para a formação cultural e científica do povo, tarefa indispensável para outras conquistas democráticas.

Para tanto, faz-se necessário que o professor receba uma formação inicial sólida e busque atualização constante em serviço.

Para Libâneo (1994):

A escola é um meio insubstituível de contribuição para as lutas democráticas, na medida em que possibilita às classes populares, ao terem acesso ao saber sistematizado e às condições de aperfeiçoamento das potencialidades intelectuais, participarem ativamente do processo político, sindical e cultural (LIBÂNEO, 1994, p. 39).

Assim, o processo de mediação entre o professor e aluno e, entre esse e a sociedade, é condição essencial para o processo de democratização dos saberes acumulados pela humanidade.

Como toda a profissão, o magistério é um ato político porque se realiza no contexto das relações sociais onde se manifestam os interesses das classes sociais. O compromisso ético-político é uma tomada de posição frente aos interesses sociais em jogo na sociedade. Quando o professor se posiciona, consciente e explicitamente, do lado dos interesses da população majoritária da sociedade, ele insere sua atividade profissional, ou seja, sua competência técnica na luta ativa por esses interesses: a luta por melhores condições de vida e de trabalho e a ação conjunta pela transformação das condições gerais da sociedade (LIBÂNEO, 1994, p. 48).

A própria natureza da função do professor como um profissional que atua com e nas relações humanas, coloca-o numa situação de envolvimento pessoal nas interações que estabelece com os alunos. Desta maneira a escola estaria

[...] comprometida com o homem e a sociedade, não com o homem abstrato, mas com o homem concreto, com a sociedade tal qual ela se

apresenta, dividido em classes com conflitos e contradições. E contribua para a sua transformação (OLIVEIRA, 1993, p. 18).

Conforme Mizukami (2002), a situação da instituição escolar se torna mais complexa, ampliando a complexidade para a esfera da profissão docente. É exigido que o professor trabalhe com um conhecimento em construção e não mais imutável e que analise a educação como um compromisso político imbuído de valores éticos e morais, que considerem o desenvolvimento da pessoa e a colaboração entre iguais e seja capaz de conviver com a mudança e com a incerteza.

Nesse sentido a preocupação básica do ensino deve ser o de contribuir na construção da cidadania, numa sociedade tão desigual na qual muitos têm contestado até a própria existência de um cidadão.

É mister que o professor nesse processo de construção de cidadania, propicie aos educandos a oportunidade de saber compreender a realidade e sobre ela se posicionar, bem como enfrentar e resolver os problemas nela existentes.

Uma das maiores ameaças aos professores nas escolas públicas é o desenvolvimento crescente de ideologias instrumentais que enfatizam uma abordagem tecnocrática para a preparação dos professores e para a pedagogia em sala de aula. Bem como as políticas educacionais têm se caracterizado pela submissão do ensino público ao mero papel de formação de “sujeitos” com o perfil desejado pelo mercado.

O momento histórico está a exigir a emergência de educadores dotados de um conhecimento técnico-científico sólido sobre a ciência e capazes de pensar e implementar um projeto político-pedagógico comprometido com a construção do novo. Um novo voltado para a conquista e consolidação de uma ordem política econômica social cultural que atenda aos interesses populares.

Dessa maneira, conclui que os professores deveriam se tornar intelectuais transformadores se quiserem educar os estudantes para serem cidadãos ativos e críticos. Como também essencial para a categoria de intelectual transformador é a necessidade de tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico. Pois tornar o pedagógico mais político significa inserir a escolarização diretamente na esfera política, argumentando-se que as escolas representam tanto um esforço para definir-se o significado quanto uma luta em torno das relações de poder (NÓVOA, 1998, p.25).

Tomar o político e, ao mesmo tempo, o pedagógico, significa utilizar formas de pedagogia que incorporem interesses políticos que tenham natureza

emancipadora. Isto é, utilizar as formas de pedagogia que tratem os estudantes como agentes críticos, tornar o conhecimento problemático, utilizar o diálogo crítico e afirmativo, e argumentar em prol de um mundo qualitativamente melhor para todas as pessoas.

Entende-se que o professor exerce um papel fundamental e seu trabalho significa de fato uma intervenção no cotidiano das pessoas.

Também para Giroux (1997), os professores são encarados como intelectuais transformadores, título que lhes é útil de diversas maneiras; inclusive ajudando a esclarecer o papel que os mesmos desempenham na produção e legitimação de interesses políticos, econômicos e sociais variados através das pedagogias por eles endossadas e utilizadas.

Giroux (1997) enfatiza que os professores deveriam ser vistos como homens e mulheres livres com uma dedicação especial aos valores do intelecto e ao fomento da capacidade crítica dos jovens. Encarar os professores como intelectuais também fornece uma vigorosa crítica teórica das ideologias tecnocráticas e instrumentais subjacentes à teoria educacional que separam a conceitualização, o planejamento e a organização curricular dos processos de implementação e execução das atividades docentes.

Os intelectuais transformadores precisam desenvolver um discurso que una a linguagem da crítica e a linguagem da possibilidade, de forma que os educadores sociais reconheçam e promovam mudanças sociais. Eles devem se manifestar contra as injustiças econômicas, políticas e sociais dentro e fora das escolas. Devem trabalhar para criar condições que dêem aos estudantes a oportunidade de tornarem-se cidadãos que tenham o conhecimento e coragem para lutar a fim de que o desespero não seja convincente e a esperança seja viável.

Como encaminhar um trabalho pedagógico que possa contribuir para a prática da cidadania ou em outras palavras, que permita ao aluno assumir posições diante dos problemas que enfrenta na família, no trabalho, na escola e nas instituições das quais participa ou que poderá vir a participar, aumentando o seu nível de consciência sobre as responsabilidades e os direitos sociais participando efetivamente de uma transformação social?

Alguns aspectos merecem ser destacados:

O conhecimento produzido na universidade e fundamentado em pesquisas de campo, de laboratório, ou bibliográfico deve ser o instrumental teórico (matéria-

prima) a ser elaborado e recriado para transformar-se em saber escolar ou seja, em saber a ser ensinado.

Os professores precisam ter como ponto de partida as representações e os saberes que os alunos trazem para o espaço escolar “[...] não pode existir um vácuo entre o saber escolar fundamentado nas teorias e metodologias originárias da academia e as múltiplas representações sociais que os jovens construíram no caminhar de suas existências” (RESENDE, 1986, p.29).

A idéia é propiciar aos alunos a vivência de um método de trabalho que possa ser usado em diferentes situações para que eles, gradativamente, adquiram autonomia no processo de produção do conhecimento.

Finalmente, para que o trabalho pedagógico colabore com a formação de sujeitos emancipados é necessária a efetiva ocorrência da interdisciplinaridade, o que requer mudança na postura dos professores em relação a um trabalho que os aproximem criando um elo entre as diferentes áreas do conhecimento.

Diante de tantas modificações no mundo da educação é necessário rever e produzir outro saber que considera a essência do pensamento complexo com o público específico de alunos, considerando as faixas etárias, as classes sociais a que os alunos pertencem, as suas características culturais e econômicas e, sobretudo, os objetivos estabelecidos no projeto pedagógico da escola que precisam ser operacionalizados e transformados em atividades didáticas em sala de aula.

É fundamental que tenhamos consciência de que a aprendizagem envolve a compreensão, pois o que se aprende sem compreensão não é verdadeiro.

A linguagem do aluno, assim como a das pessoas em geral está impregnada de significados e de conhecimentos, de emoções, de afetos, sendo que alguns são explícitos enquanto que outros precisam ser desvelados por meio de acurada reflexão.

Ouvir o aluno permite conhecer as representações sociais que ele construiu a respeito do mundo, mas é preciso ensiná-los a perguntar e ajudá-los a enriquecer as representações por eles construídas.

Por isso na configuração dos novos tempos, se torna fundamental repensar a questão curricular juntamente com o professor em formação contínua, por meio da busca de um modo de ser pautado não em rupturas, mas em descobertas de novos elementos que somente um pensamento complexo, plural e diversificado poderá contemplar (MORIN, 1991).

Ainda assim, o nosso papel não deve ser apenas o de focar nos pontos frágeis da lei e dos planos macrocurriculares, mas, pelo contrário, analisar em que medida avança e o que podemos fazer, enquanto agentes de transformação, para que seus pontos “fortes” sejam validados, como afirma Sacristán: “Os programas [...] são um marco de referência, não uma prisão. É preciso que os professores/as colaborem em seu desenvolvimento, tendo a continuidade e a coerência do currículo como uma totalidade” (SACRISTÁN, 1998, p. 235).

No sentido que Sacristán explica podemos compreender que o professor preserva em si, a sua autonomia intelectual não podendo o mesmo usar o currículo ou qualquer outro documento como camisa de força, antes usá-lo como um elemento norteador da prática e por isso colocá-lo a serviço da formação integral do homem, numa perspectiva totalizante.

Por isso na configuração dos novos tempos, se torna fundamental repensar a questão curricular juntamente com o professor em formação contínua, por meio da busca de um modo de ser pautado não em rupturas, mas em descobertas de novos elementos que somente um pensamento complexo, plural e diversificado poderá contemplar (MORIN, 1991).

Para que tais aspectos saiam do plano teórico e sejam realmente levados para o dia-a-dia, é preciso ocorrer uma mudança de mentalidade entre os professores.

Após a constatação de que somente o pensamento racional não seria suficiente para a resolução dos problemas sociais, até o próprio Einstein em mensagem dirigida aos intelectuais, já convocava seus pares a “usar a influência de todos os homens sábios para promover a paz e a segurança social em todo o mundo” (FERREIRA, 1998, p.98).

Cabe, a nós, então professores abrir caminhos para “transportar” os novos tempos da ciência para a escola por meio da análise crítica no que se refere aos avanços e recuos das políticas educacionais brasileiras, pois, como educadores somos agentes de transformação em um espaço de formação (escola).

3 FORMAÇÃO DOCENTE E AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DO CURSO DE PEDAGOGIA

A Lei nº 10.172, que instituiu o atual Plano Nacional de Educação (PNE), previsto pela LDB (1996), foi sancionada em 9 de janeiro de 2001, ambas, juntamente com a Constituição da República, representam as bases normativas que regem a Educação brasileira de 1996 a 2010. Esse PNE deverá ser substituído por um novo, que se encontra em fase de tramitação no Congresso Nacional. Além disso, formação docente é normatizada nas DCN do curso de pedagogia, aprovadas em 19/04/1999 (BRASIL, 2005).

3.1 EXIGÊNCIAS LEGAIS DO CURSO DE PEDAGOGIA ATÉ 1996

No que se refere à especificidade da Pedagogia, as transformações em seu campo de conhecimento vêm colocando desafios para a formação não apenas do professor, mas do pedagogo. Conforme Magno de Aguiar, o Curso de Pedagogia foi regulamentado pela primeira vez pelo Decreto-Lei nº 1.190, de 1939; cuja grade curricular oferecia em três anos a formação no bacharelado, com mais um ano de estudos sobre didática. Os bacharéis adquiriam o título de licenciados para terem o direito de lecionar.

Mais tarde, o Curso de Pedagogia visava a preparação de “técnicos em educação”, isto é, professores do nível primário, diplomados pelos cursos de nível médio e com experiência de sala que se candidatavam à função de diretores, inspetores, supervisores, orientadores educacionais, entre outros. O Parecer nº29/1962 do Conselho Federal de Educação previa três disciplinas: Psicologia da Educação, Elementos de Administração Escolar, Didática e Prática de Ensino para licenciatura em Pedagogia. Portanto o curso de Pedagogia dividiu-se de um lado em estudos das teorias da educação e de outro, em habilitações mais específicas, como: Supervisão, Orientação, Administração e Inspeção Educacional.

Conforme Scheibe (2001, p. 9), em 1990, com a implementação das reformulações apresentadas pela Lei de Diretrizes e Bases, seria retirado à possibilidade do curso de Pedagogia de habilitar para o magistério da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. Este debate se intensificou depois

que o decreto presidencial n. 3276 de 06 de dezembro de 1999, foi divulgado na véspera da reunião do Conselho Nacional sobre a educação básica que iria deliberar sobre a matéria no parecer n. 90/99 da câmara de educação superior.

Após mobilização nacional de instituições da área educacional, a Câmara de Educação Básica solicitou o retorno à discussão no Conselho Pleno, para o dia 07 de dezembro de 1999 e o decreto presidencial reafirmando o parecer n.970/1999 atropelaram a votação do parecer no Conselho Nacional de Educação quanto ao processo em âmbito nacional desde 1998 pela Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia (CEEP), incumbida de elaborar as diretrizes curriculares para esse curso. Ocasão em que foram criados o Fórum Nacional em Defesa da Formação de Professores, composto por onze entidades da área da educação: ANDES-SN, ANFOPE, ANPED, ANPAE, ABT, CEDES, Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia, Fórum de Diretores das Faculdades/Centros de Educação das Universidades Públicas Brasileiras, Fórum Paulista de Educação Infantil, Fórum Paulista de Pedagogia e Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública. Através desse fórum, passaram a desenvolver debates, notas, posições de instituições públicas e privadas, sobre o referido decreto; no que se refere ao seu surgimento quanto ao seu conteúdo (SCHEIBE, 2001).

Segundo Scheibe (2001) a construção da identidade profissional do pedagogo no Brasil foi prejudicada por uma medida de força do executivo nacional, pois o decreto contrariou a proposta de diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia, pois a “formação em nível superior de professores para a atuação multidisciplinar, destinada ao magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, far-se-á exclusivamente em cursos normais superiores (Art.3º §2º)” (SCHEIBE, 2001).

O curso de pedagogia, regulamentado pela legislação de 1969 (resolução n. 2º/96), foi assumindo a formação de professores para a educação infantil e para as séries iniciais do ensino fundamental. Pois a legislação criou habilitações técnicas, cumprindo as determinações da Lei n.5540º68, o curso de pedagogia passou a ser o formador de especialistas em educação (supervisor escolar, orientador educacional, administrador escolar, inspetor escola); e que as diferentes habilitações deveriam ter uma base comum de estudos necessária à formação de qualquer profissional da área e uma parte diversificada atendendo as habilitações específicas. Permaneceu a fórmula 3+1 na nova estrutura, o curso foi dividido em dois blocos distintos e

autônomos, ficando de um lado as disciplinas fundamentos da educação e de outro as disciplinas das habilitações específicas.

Havendo grande comoção por parte dos educadores que a partir de 1980, se organizaram e dessa organização, política e acadêmica, surgiu a compreensão de que o eixo da formação do profissional da educação é o trabalho pedagógico, compreendido como ato educativo intencional. E tomar a ação docente como fundamento do trabalho pedagógico.

[...] determina que os processos de formação dos profissionais da educação tenham organicidade a partir de uma base comum – os processos educativos em sua dimensão de totalidade – sobre a qual dar-se-ão os recortes específicos, em termos de aprofundamento (KUENZER, 1998, p.5 *apud* OLIVEIRA, 1997, p.12).

Entendido que o professor para a atuação multidisciplinar, destinada ao magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, nível superior; construído uma nova identidade para o pedagogo. De que o curso de pedagogia deve ser o local de formação de um profissional da educação com sólida formação, capaz de articular, mediar e gerenciar as atividades educacionais; portanto, a docência, a gestão, a supervisão e a orientação educacional como parte de um todo orgânico. Deve ter o trabalho pedagógico como o seu articulador curricular, ainda que também permaneçam as habilitações na formação e que, no entanto as instituições as remetam para o nível de pós-graduação.

O curso de pedagogia destina-se à formação de um profissional habilitado a atuar no ensino, na organização e gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais e na produção e difusão do conhecimento, em diversas áreas da educação, tendo a docência como base obrigatória de sua formação e identidade profissional (CEEP, 1999 *apud* OLIVEIRA, 1997, p.13).

Contemplam-se então os conteúdos básicos, articulando teoria e prática, obrigatórios pelos IES e os tópicos de estudo de aprofundamento e ou diversificação da formação; bem como a flexibilização do currículo em Estudos Independentes e as Práticas Pedagógicas. A instituição pela LDB de 1996, do Instituto Superior de Educação, para formação de professores e do Curso Normal Superior dos professores para Educação Infantil e para as séries iniciais do ensino fundamental, foram dadas novas condições de formatação os cursos de licenciatura e de pedagogia, trouxeram sérias implicações para a formação qualificada de professores

e demais profissionais da educação. Foi retirada a base da docência, transformando-o na prática em bacharelado, também o mesmo aconteceu em relação às outras licenciaturas, forçando as IES privadas a criarem os Institutos Superiores de Educação no caso de oferecerem cursos de licenciatura. Esse Decreto n.3276°99 deu seu aval às políticas orientadas pelos organismos internacionais, reconfigurando a “formação dos profissionais da educação no Brasil”.

De acordo com a Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em Cursos de Nível Superior (BRASIL, 2000, p.119), elaborado pelo Ministério da Educação e Cultura, dentre as exigências que se colocam para o papel docente destacam-se:

- a) Orientar e mediar o ensino para aprendizagem-aluno;
- b) Responsabilizar-se pelo sucesso da aprendizagem deles;
- c) Assumir e saber lidar com a diversidade existente entre os alunos;
- d) Incentivar atividades de enriquecimento curricular;
- e) Elaborar e executar projetos para desenvolver conteúdos curriculares;
- f) Utilizar novas Metodologias, estratégias e materiais de apoio;
- g) Desenvolver hábitos de colaboração de trabalho em equipe.

O quadro a seguir apresenta, em linhas gerais, a síntese do processo de formação do pedagogo desde o decreto-lei de 1939 até a LDB de 1996, mostrando as características gerais dos cursos criados em cada época, bem como a habilitação decorrente de cada tipo de formação.

Quadro 1 – Histórico das Habilitações do Curso de Pedagogia no Brasil

LEGISLAÇÃO	CURSO	HABILITAÇÃO
Decreto – lei 1190 de 1939 Padrão Federal “Esquema 3 + 1”	Bacharelado (3 anos) Licenciatura Curso de Didática (1 ano)	Técnico em Educação (sem função definida) Professor Escolas Normais
LDB – Lei 4024/61 Parecer 251/62 Relator: Prof. Valnir Chagas	“currículo mínimo” Formação concomitante Bacharelado + Licenciatura (4 anos)	Técnico em educação (sem função definida) Professor Escolas Normais
Lei 5540/68 Reforma Universitária da Ditadura Militar CFE / 1969 Regulamentação Prof. Valnir Chagas	Técnico – especialista (4 anos) Base comum + parte diversificada habilitações sugeridas SE, OE, AE, IE e Magistério + habilitações a critério das instituições formadoras	Pedagogo Especialista Professor Magistério de 2º Grau Professor Primário
Década de 1980 Movimento de Reformulação dos Cursos de Pedagogia	Licenciatura Supressão das habilitações	Pedagogo Escolar Professor Curso Normal / Médio EF/ Séries Iniciais EI, EJA, EE
LDB – Lei 9394 / 96 Decreto - lei	Curso de Pedagogia Graduação/pós-graduação Normal Superior Instituto S. Educação	Pedagogo Escolar (funções pedagógicas) Professor EI, EF séries iniciais

Fonte: elaborado pela Prof. Drª Rose Mari Trojan (2000)

Pelo quadro 1 verifica-se que ao longo da história, o Curso de Pedagogia no Brasil, tinha como finalidade a educação pedagógica de crianças nos anos iniciais de escolarização, além da gestão educacional. Nas primeiras propostas observa-se a preocupação com uma formação voltada para o modo de ensinar, tendo como habilitação a função de “técnicos em educação”. Estes professores assumiam funções de administração, planejamento de currículos, orientação a professores, inspeção de escolas, avaliação do desempenho dos alunos e dos docentes, entre outros.

No “esquema 3+1” o curso de Pedagogia oferecia o título de bacharel, a quem cursasse três anos de estudos em conteúdos específicos da área, e o título de licenciado que permitia atuar como professor, aos que, tendo concluído o bacharelado, cursassem mais um ano de estudos, dedicados à Didática e a Prática de Ensino. A dicotomia entre bacharelado e licenciatura levava a entender que no bacharelado se formava o técnico em educação e, na licenciatura em Pedagogia, o professor que iria lecionar as matérias pedagógicas do Curso Normal de nível secundário. Em 1961, fixou-se o currículo mínimo do curso de bacharelado em Pedagogia; mantinha-se a dualidade, bacharelado e licenciatura em Pedagogia, ainda que não devesse haver a ruptura entre conteúdos e métodos manifestam na estrutura curricular do esquema 3+1.

A Lei da Reforma Universitária 5.540, de 1968 facultava à graduação em Pedagogia a oferta de habilitações: Supervisão, Orientação, Administração e Inspeção Educacional, assim como outras especialidades necessárias ao desenvolvimento nacional e às peculiaridades do mercado de trabalho. Em 1969, o Parecer CFE nº. 252, assegurava a possibilidade de obtenção do título de especialista, mediante complementação de estudos e prescrevia a unidade entre bacharelado e licenciatura, fixando a duração do curso em 4 anos.

No início da década de 1980, com as reformas curriculares, no curso de Pedagogia, professores poderiam ser formados para atuarem na educação pré-escolar e nas séries iniciais do ensino fundamental.

Atualmente, com base na nova Resolução, o curso de Licenciatura em Pedagogia, destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos iniciais do Ensino Fundamental; em disciplinas pedagógicas dos cursos de nível médio, na modalidade Normal e de Educação Profissional; em área de serviços e apoio escolar e em outras em que disciplinas pedagógicas estejam previstas; na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando: programas e projetos pedagógicos em sistemas e unidades de ensino, e em ambientes não-escolares; planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação e avaliação de projetos e experiências educativas escolares e não escolares; produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não escolares. É nesta lógica que se desenha as novas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia.

Com a LDB atual, conforme já indicado o curso de pedagogia pode formar o pedagogo e o professor.

No que se refere ao texto aprovado do PNE destacam-se seus objetivos e prioridades para todos os níveis⁴ e modalidades⁵ de ensino, além de questões voltadas para a formação dos profissionais da educação. Quanto aos objetivos, o PNE busca:

Definir diretrizes e metas a serem alcançadas em cada um dos níveis de ensino, e em cada uma das modalidades de ensino e para as questões de formação de professores e do financiamento da educação, para um período de dez anos, iniciado em 2001. Tais metas referem-se a questões de atendimento, infra-estrutura, qualidade de ensino, qualificação profissional e participação da comunidade, entre outras. (BRANDÃO, 2006, p. 19)

Para atingir os objetivos propostos, o PNE estabelece cinco prioridades, entre as quais a valorização dos profissionais da educação.

Quanto à formação inicial do professor, pela proposta da LDB e do PNE, Brandão (2006, p.178) mostra que: [...] é responsabilidade das Instituições de Ensino Superior (IES), especialmente universidades, onde a *indissociabilidade entre pesquisa, ensino e extensão* pode garantir o nível de qualidade pedagógica esperado.

Além disso, também deve ser assumida a formação continuada em serviço:

“[...] Já a formação continuada do magistério é parte essencial da estratégia de melhoria permanente da qualidade de educação, visando à abertura de novos horizontes na atuação do profissional em educação. É papel das secretarias estaduais e municipais de educação a garantia da oferta dos cursos de formação continuada aos profissionais da educação pública, em parceria com universidades e instituições de ensino superior (BRANDÃO, 2006, p. 178, grifos meu).”

Do ponto de vista legal, observa-se que a formação inicial e continuada de professores são uma das prioridades do PNE que, em cumprimento à LDB, prevê em seus textos a melhoria da qualidade do ensino e da valorização do profissional da Educação. Como parte destas prioridades, salienta-se a garantia das condições concretas de trabalho, como a melhoria nas condições salariais e nos planos de carreira docente, o número adequado de alunos por sala de aula, disponibilidade de

⁴ Educação Infantil, ensino fundamental, ensino médio e educação superior.

⁵ Educação de jovens e adultos, educação a distância e tecnologias educacionais, educação tecnológica e formação profissional, educação especial e educação indígena.

materiais didáticos etc. Como afirma Freire (1996, p. 66), o professor “[...] precisa de condições favoráveis, higiênicas, espaciais, estéticas, sem as quais se move menos eficazmente no espaço pedagógico”.

Vieira Pinto confirma que o conteúdo da Educação não pode ser entendido somente por aquilo que se ensina, mas incorpora a totalidade das condições concretas de trabalho do professor:

[...] são parte do conteúdo da educação: o professor, o aluno, ambos com todas suas condições sociais e pessoais, as instalações da escola, os livros e materiais didáticos, as condições locais da escola, etc. Não aceitar este ponto de vista, é deliberadamente se colocar à margem do mundo real, e raciocinar sobre uma reduzida e arbitrária abstração (a “matéria” do ensino). (VIEIRA PINTO, 1994, p. 42)

Mas, infelizmente, de acordo com Brandão (2006), antes de sancionar a Lei nº 10.172/2001 o presidente FHC vetou todos os artigos que determinavam qualquer aumento de recursos e investimentos para a Educação, Ciência e Tecnologia. A permanência de muitos destes vetos na administração do Governo atual contribui significativamente para que vários objetivos e metas não sejam alcançados, visto que já estamos completando uma década do PNE. Brandão mostra que a valorização do magistério é uma das preocupações da nova LDB, que implica, ao menos:

[...] oferecer uma formação profissional que assegure o desenvolvimento do educador como cidadão e profissional; o domínio dos conhecimentos e dos métodos pedagógicos que promovam a aprendizagem; um sistema de educação continuada que permita ao professor um crescimento constante de seu domínio sobre a cultura letrada, dentro de uma visão crítica que reflita um compromisso social e político; uma jornada de trabalho organizada de acordo com a jornada dos alunos, concentrada em um único estabelecimento de ensino e que inclua o tempo necessário para as atividades complementares ao trabalho em sala de aula; e, por fim, um salário digno, competitivo, no mercado de trabalho, com outras ocupações que requerem nível equivalente de formação. (BRANDÃO, 2006, p. 178)

3.2 FORMAÇÃO DOCENTE A PARTIR DAS DCN DE PEDAGOGIA

Os cursos de pedagogia, que desde a sua criação em 1939, foi marcado por rupturas, imprecisões, variedade de abordagens nas concepções e nos currículos, que após o CNE aprovar a resolução 1/2006, as DCNP, proveniente das ideias e debates de projetos de formação; deram nova configuração ao curso de pedagogia, gerando assim outra concepção de educador. Somente com uma formação profissional sólida é que os professores conseguirão efetivamente ajudar o educando a desenvolver uma postura crítica frente à realidade.

Segundo Triches e Evangelista (2006, p. 1),

[...] após a Lei e Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9394, de 1996 (BRASIL, 1996), foi elaborada as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação e a formação docente em nível superior tornou-se política do governo federal. Ficando de fora o Curso de Pedagogia e em 2006 o Conselho Nacional de Educação – CNE aprovou a Resolução nº 1/2006 (BRASIL, 2006b), com as Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia – DCNP.

A Comissão Bicameral, da CNE, divulgou em 2005, para exame e aprovação da comunidade educacional um projeto de Diretrizes Curriculares, que simplesmente reduzia a função da formação docente. No mesmo ano, o Parecer CNE/CP nº 5/2005 (BRASIL, 2005b), disputava uma nova configuração do curso. O artigo 14 do Parecer (BRASIL, 200b, p.24), indicava que a formação dos especialistas (orientador educacional, supervisor escolar, entre outros), estaria em extinção na graduação; ocorrendo na pós-graduação lato sensu, aberta para todos os licenciados, contrariando a Lei 9394/96, artigo 64, que garantia a formação destes especialistas no curso de graduação em Pedagogia ou Pós-Graduação lato sensu. Retornando ao CNE para adequar-se e em 2006, o CNE enviou ao MEC, o Parecer CNE/CP nº 3/2006, base para Resolução CNE/CP nº 1/2006, instituindo Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura (BRASIL, 2006b). As DCNP expressam a correlação de forças entre os distintos projetos apresentados. O Parecer CNE/CP nº 3/2006 e a Resolução CNE/CP nº 1 /2006, incorporaram as idéias, bem como os princípios da ANFOPE, juntamente com as do FORAMDIR (TRICHES E EVANGELISTA, 2006).

Conforme a Resolução nº 1/2006, o novo curso de Pedagogia se organiza assim: docência, gestão e produção de conhecimento (pesquisa). Quanto à configuração do curso como licenciatura, a Resolução diz:

[...] art. 1º A presente Resolução institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, definindo princípios, condições de ensino e de aprendizagem, procedimentos a serem observados em seu planejamento e avaliação, pelos órgãos dos sistemas de ensino e pelas instituições de educação superior do país, nos termos explicitados nos Pareceres CNE/CP nos 5/2005 e 3/2006 (BRASIL, 2006b).

O artigo 2º define quanto à formação:

[...] A formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal e em cursos de Educação Profissional a área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2006b).

Nas DCNP, no artigo 2º, par. 1º, a docência assume dimensão mais abrangente, como prevê o documento enviado ao CNE pela ANFOPE, ANPED e CEDES, de 2004: “O eixo da sua formação é o trabalho pedagógico, escolar e não escolar, que tem na docência compreendida como ato educativo intencional” (2004, p.06).

No artigo 4º da Resolução, se repete o artigo 2º e inclui o parágrafo único: “[...] as atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino.”

Para Libâneo (*apud* TRICHES; EVANGELISTA, 2006, p.7-8), “[...] em toda e qualquer atividade profissional no campo da educação é enquadrada como atividade docente [...]”. Há, portanto a confusão que o texto provoca ao não diferenciar campos científicos, setores profissionais, área de atuação, ou seja, uma mínima divisão técnica do trabalho (2006, p. 846).

O inciso III desse parágrafo reza que “[...] a produção e difusão do conhecimento científico tecnológico do campo educacional em contextos escolares e não escolares”. Segundo os intelectuais da ANFOPE. Admitem que

[...] a formação proposta profissional da educação do curso de pedagogia é abrangente e exigirá uma nova concepção de educação, da escola, da pedagogia, da docência, da licenciatura. Uma nova compreensão que situe a educação, a escola, a pedagogia, a docência, a licenciatura no contexto mais amplo das práticas sociais construída no processo de vida real dos homens, com o fim de demarcar o caráter sócio-histórico desses elementos (AGUIAR *et al*, 2006, p.832).

Tais concepções vêm de longa data e manifestam a história do curso. Discussões sobre o assunto continuaram acontecendo desde o I Encontro Nacional, onde o Comitê Nacional transformou-se em Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação de Educação (CONARCFE) do qual se originou a Associação Nacional pela Formação dos Professores da Educação (ANFOPE). Ficando definida a base comum nacional: “[...] Todas as licenciaturas (pedagogia e demais licenciaturas) deverão ter uma base comum; são todos professores. A docência constitui a base da identidade profissional de todo educador (CONARCFE, 1983, p.4 *apud* ANFOPE, 1998, p.4).”

No II Encontro em 1986, destacou-se a docência como base comum nacional de formação para os profissionais da educação em três dimensões: profissional, política e epistemológica e a identidade do curso como espaço de reflexão crítica, teórica e prática.

Nos anos posteriores, essas discussões continuaram e no V Encontro Nacional em 1999, o Governo Federal enviou ao MEC a Proposta de Diretrizes Curriculares, apresentando a docência como base comum nacional para a formação de educadores. Entrando em confronto com a LDB de 1996, artigo 63, que criava as IES e o Normal Superior da EI e AIEF. Mas em 2005 o CNE definiu as Diretrizes para o curso, na Resolução nº 1/2006.

Nos termos definidos pela LDBEN/1996 seria necessária para suprir os déficits de funções docentes, a formação de 117 mil docentes para atuar de 1ª a 4ª séries; 51 mil professores para atuar de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental e 215 mil professores para atuar no Ensino Médio. O Brasil conta com um déficit de mais de 1 milhão e 200 mil professores na Educação Básica, incluindo os mais de 830 mil professores necessários para o trabalho com a Educação Infantil.

O desenvolvimento profissional ocorre ao longo da vida do exercício da docência. Knowles, Cole, Presswood (*apud* MIZUKAMI, 2001, p. 51) afirmam que tornar-se professor é um processo de contínuo crescimento profissional que talvez dure a vida toda.

Conforme Ferreira (2003) se faz necessário cada vez mais educar e se reeducar continuamente sob e nos ditames das exigências desta cultura globalizada. Os meios de comunicação de massa, as corporações da mídia influenciam na e sobre a educação; na socialização dos indivíduos, no modo como se inserem na sociedade em diferentes gradações tanto abrindo como delimitando horizontes.

Um professor em sintonia com seu tempo deverá ter, como horizonte de aperfeiçoamento, um processo de aprendizagem contínua, estando em condições de responder às demandas e aos desafios do tempo presente (ZAINKO, 2003, p.194-195).

A formação do professor deve ser um processo contínuo e permanente de desenvolvimento, devendo este aprender sempre. Segundo Mizukami (2002), os percursos de vida dos professores são marcados por um conjunto de acontecimentos diversos, os quais são outorgados como sendo os de maior importância.

As novas diretrizes para a Formação de docentes da educação básica devem equilibrar teoria e prática, incentivando-os a refletirem sobre sua prática, a fim de que se aperfeiçoem constantemente, fornecendo aos pedagogos uma visão global do processo educacional, aliando a prática docente com o conhecimento.

Em atendimento à nova LDB, há a orientação para uma maior flexibilização das estruturas curriculares, em que os conteúdos e as técnicas de ensino são considerados percursos possíveis para a formação do pedagogo e do professor de Pedagogia. O modelo de formação proposto nas DCNs está centrado no desenvolvimento de competências e habilidades, conceitos que têm recebido muitas críticas de pesquisadores, como por exemplo, Frigotto (1994) e Gentili (1996). Estes julgam ser um modelo de formação voltado ao exercício técnico-profissional, por expressar uma política produtivista, cuja preocupação é adaptar o setor educativo aos níveis de racionalidade técnico-instrumental, objetivando a formação de cidadãos eficientes, competitivos, produtivos e rentáveis para o mercado de trabalho contemporâneo. Assim, a Educação se reorganiza, face às novas características do processo produtivo capitalista, adaptando-se às rápidas mudanças no mercado de trabalho. Ocorre que a valorização da dimensão humana do trabalhador, manifesta no campo educativo, reflete o interesse desse novo padrão de acumulação e não um interesse em defesa da classe trabalhadora. De acordo com Frigotto

[...] a questão não é de se negar o progresso técnico, o avanço do conhecimento, os processos educativos e de qualificação ou simplesmente fixar-se no plano das perspectivas da resistência nem de se identificar nas novas demandas dos homens de negócio uma postura predominantemente maquiavélica ou, então efetivamente uma preocupação humanitária, mas de disputar concretamente o controle hegemônico do progresso técnico, do avanço do conhecimento e da qualificação, arrancá-los da esfera privada e da lógica da exclusão e submetê-los ao controle democrático da esfera pública para potencializar a satisfação das necessidades humanas. (FRIGOTTO, 1994, p. 36)

Acredita-se que a perspectiva do adestramento dos sujeitos continuará a marcar o setor educativo se não houver um movimento contrário, uma luta contra-hegemônica, que começa no território da sala de aula, mediante tarefas de caráter teórico e político-prático, como assinala Frigotto.

Segundo Azevedo (*apud* MELLO 2008, p.11518), as políticas públicas são “[...] definidas, implementadas, reformuladas ou desativadas com base na memória da sociedade ou do estado em que tem lugar e que por isso guardam estreita relação com as representações sociais que cada sociedade desenvolve sobre si própria”.

Conforme Mello (2008) a política educacional é compreendida dentro do contexto da política social, recebendo influências na sua formulação e implementação. As idéias de Batista (*apud* MELLO 2008, p. 11518), encontram-se condicionadas por dois fatores: de cunho estrutural, em que as representações estão presentes em nosso sistema de dominação, orientando os processos de decisão, formulação e implementação das políticas e o de cunho conjuntural, que vem orientado do novo liberalismo e tem como estratégia de recuperação a redefinição do papel do estado; cuja consequência é a diminuição de sua intervenção, em políticas de corte social. Azevedo (*apud* MELLO 2008, p. 11519), “[...] a política educacional é parte de uma totalidade maior, articulando com o planejamento global que a sociedade constrói como seu projeto e que realiza através da ação do Estado”.

Segundo Oliveira (*apud* MELLO, 2008, p. 11520), as reformas educacionais têm se configurado na América Latina e no Brasil, como uma nova regulação, a partir de três eixos: a gestão/administração escolar e a escola como núcleo; o financiamento e a avaliação.

O paradoxo desse modelo regulatório é que ao mesmo tempo em que cresce a autonomia dos sujeitos, também cresce o controle sobre eles. Esse modelo de autonomia está centrado em maior responsabilização dos envolvidos que têm de responder pelo que fazem, como fazem e para que fazem. O desempenho dos alunos passa a ser algo exaustivamente mensurado, avaliado sistematicamente por instrumentos que não são elaborados no contexto escolar. São muitas as demandas que chegam como provas e exigências de sua competência para responder às prescrições de ordem orçamentária, jurídicas, pedagógicas e políticas (OLIVEIRA *apud* MELLO, 2008, p.11520).

Conforme a autora (MELLO 2008, p. 11521), a responsabilidade é eximida do Estado, do seu dever de proporcionar espaço-tempo para a formação docente, de cumprir com o previsto legalmente. Devido às influências de organismos multilaterais, dentre eles o Banco Mundial, relacionadas às reformas neoliberais; a profissionalização docente passa a ser percebida em duas perspectivas: racional-técnica pragmática e prescritiva na aplicação das competências e a sócio-reflexiva, de forma teórico-prático, percebendo o ato educativo como ato político. “[...] com ênfase em resultados, padrões de rendimentos, relação custo-benefício, vinculando educação e produtividade; uma visão economicista (VEIGA 2002, p.72)”.

Conforme Veiga (*apud* MELLO 2008, p. 11522) “[...] a formação do agente social perpassa a concepção de educação como uma prática social e um processo lógico de emancipação e de qualidade para todos”.

3.3 MUDANÇAS NA FORMAÇÃO DOCENTE APÓS AS DCN DE PEDAGOGIA

Houve um aumento na procura pela formação em nível superior, devido à compreensão errônea e à falta de clareza na compreensão ao artigo 87, inciso 4º da LDBN 9394/96, de que somente seriam admitidos os professores com habilitação em nível superior, ou formados por treinamentos em serviço; que após sua aprovação, suscitou debates, dúvidas e questionamentos por parte dos professores, discentes, pesquisadores; pela discordância acerca das DCN. Conforme Ribeiro e Miranda (2011, p.9), “[...] algumas das mudanças preconizadas para o Curso de Pedagogia referem-se à questão da docência como base e a formação e a carga horária superior às demais licenciaturas, no mínimo de 3200 horas”.

Sendo composto por três núcleos: um núcleo de estudos básicos, um núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos e um de estudos integradores. Pois Pedagogo é “[...] é aquele que, ao teorizar sobre a educação, analisa o fato

educativo, mas não pára por aí, segue formulando proposições para a sua prática”. Portanto, a pedagogia pressupõe a junção mútua e dialética da teoria e da prática educativas pela mesma pessoa, e segundo Houssaye (*apud* CRUZ, 2011, p.06), sendo possível identificar um pedagogo pela sua condição de prático-teórico da ação educativa. A Pedagogia

[...] se desenvolveu a partir da estreita relação que estabeleceu a prática educativa, ora sendo assumida como teoria dessa prática, ora sendo identificada como o modo do qual essa prática se estabeleceria. (SAVIANI *apud* CRUZ, 2011, p. 7)

Essa práxis educativa é o que dá sentido ao saber pedagógico, nem só a teoria, nem só a prática, mas a reunião mútua e dialética da teoria e da prática é o que faz emergir um pedagogo, para esse autor

[...] por definição, o pedagogo não pode ser puro e simples prático, nem puro e simples teórico. Ele fica entre os dois, ele é o entremeio. A relação deve ser permanente e irredutível ao mesmo tempo, pois o fosso entre a teoria e a prática não pode senão subsistir, essa fenda que permite a produção pedagógica. Por conseguinte, o prático, em si mesmo, não é um pedagógico, na maioria das vezes é um usuário de elementos, coerências ou sistemas pedagógicos. Mas o teórico da educação, como tal, também não é um pedagogo, pois não basta pensar o ato pedagógico. Só será considerado pedagogo aquele que fizer um plus na e pela articulação teoria-prática em educação. Esse é o caldeirão de fabricação pedagógica (HOUSSAYE *apud* CRUZ, 2011, p. 08).

Nas DCN do Curso de Pedagogia, conforme dados, indicam o recuo da teoria, a não lugar das habilitações e a docência como base da formação; abarcando o fazer pedagógico nas diferentes abrangências. Para Cruz

[...] tal base de teorização, ao se fundamentar em saberes plurais, não pode significar nem a negação de sua própria unidade teórica, nem o contentamento com uma definição generalizadora, que pouco ou nada esclarece acerca da sua natureza e missão”. (CRUZ, 2011, p.11)

Essa perda da densidade teórica do curso, o papel secundarizado do estudo dos clássicos em educação, a dificuldade de construção de sínteses sobre o que é e como se elabora a pedagogia a partir das diferentes disciplinas estudadas e o baixo capital cultural dos alunos; prejudicam o desenvolvimento das atividades acadêmicas. Entretanto, as tradicionais habilitações dão lugar à docência, na perspectiva de que todo pedagogo entenda de docência, mas a docência como base

da formação não represente a secundarização da própria pedagogia, não sendo o problema “a docência em ser o fundamento do curso; mas no “não estudo da própria pedagogia”. Segundo Cruz

[...] o diferencial da Pedagogia em relação às demais áreas encontra-se no seu objetivo de formulação de diretrizes para a prática educativa, o que poderia lhe conferir a condição de centro formador de profissionais para a educação, mas para tanto, impões-se o seu fortalecimento teórico, ainda muito dependente das contribuições de outras áreas, fazendo aparecer pouco o conhecimento que lhe é específico (CRUZ, 2011, p.11).

Havendo ainda o impacto da construção da pesquisa em educação sobre o Curso de Pedagogia, o fortalecimento da pós-graduação em educação e as pesquisas por meio dela desenvolvidas, contribuíram para crescimento do campo, beneficiando o aprofundamento de teorias embasadoras da pedagogia, mas o próprio curso pouco se beneficiou. E o fortalecimento da pós-graduação em educação e pesquisas, fez seu próprio campo crescer e em diversas direções, contudo não em relação ao esforço na produção de conhecimento em educação para se fortalecer o curso em si. Com a instalação dos Programas de pós-graduação, a educação experimentou um desenvolvimento e as universidades ampliaram seus espaços, para as áreas afins das ciências humanas; ao preço do afastamento da pedagogia como teoria e prática da educação. De acordo com Cruz

[...] a perspectiva de que a pedagogia, mesmo não tendo estatuto científico definido, é detentora de um corpo de conhecimentos plurais, que fundamenta os processos de formação e de atuação do pedagogo e, também do professor, contribuindo por meio das práticas desenvolvidas para o processo mais abrangente e contínuo de transformação social. (CRUZ, 2011, p.12)

O Curso de Pedagogia assumia a função de habilitar os professores para atuarem na primeira etapa do ensino fundamental, constituindo como uma das três possibilidades formativas e o Curso Normal em nível médio e o Curso Normal Superior também com mesma finalidade. Havendo uma diminuição da oferta de vagas no Curso de Pedagogia e um aumento pelos que optam pela formação no âmbito de um curso superior.

O Curso de Pedagogia, segundo suas diretrizes curriculares nacionais, destina-se, à formação inicial do professor para atuar nos cursos de ensino médio, na modalidade Normal; em cursos de educação profissional na área de serviços e

apoio escolar, entre outros. Para as autoras “[...] O Curso de Pedagogia, ao formar o professor, não pode abster-se de formar o pedagogo.” Pois ao longo da evolução do curso, observa-se que a teoria perdeu força, sem que outra dimensão se fortalecesse, constituindo-se em um risco à própria consolidação do Curso de Pedagogia no campo acadêmico. E a própria Pedagogia, mesmo sendo detentora do saber específico e estando em meio às disputas acadêmicas, se vê mais excluída e preterida do que reconhecida.

3.4 O TRABALHO PEDAGÓGICO NA RELAÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA COM A EDUCAÇÃO POPULAR

Ao discutirmos a organização do trabalho pedagógico na escola, normalmente, relacionamos a teoria e a prática que envolve a ação do professor, sobretudo, no que diz respeito ao desenvolvimento do currículo escolar, planejamento, objetivos, conteúdos, avaliação e, do processo que envolve o ensino e a aprendizagem dos alunos. O trabalho docente faz parte do processo educativo, no entanto, não se restringe a ele, pois segundo Libâneo (1994, p. 16) “[...] a educação, ou seja, a prática educativa é um fenômeno social e universal, sendo uma atividade humana necessária à existência e funcionamento de todas as sociedades”.

Para esse autor, não há sociedade sem prática educativa, já que essa possibilita aos indivíduos a construção de conhecimentos e experiências culturais que os instrumentalizam a atuarem no meio social e transformá-lo em função de suas necessidades econômicas, sociais e políticas.

Tais influências se manifestam através de conhecimentos, experiências, valores, crenças, modos de agir, técnicas e costumes acumulados por muitas gerações de indivíduos e grupos, transmitidos, assimilados e recriados pelas novas gerações. Em sentido amplo, a educação compreende os processos formativos que ocorrem no meio social, nos quais os indivíduos estão envolvidos de modo necessário e inevitável pelo simples fato de existirem socialmente; neste sentido, a prática educativa existe numa grande variedade de instituições e atividades sociais decorrentes da organização econômica, política e legal de uma sociedade, da religião, dos costumes, das formas de convivência humana. Em sentido estrito, a educação ocorre em instituições específicas, escolares ou não, com finalidades explícitas de instrução e ensino mediante uma ação consciente, deliberada e planejada, embora sem separar-se daqueles processos formativos gerais (LIBÂNEO, 1994, p. 17).

Desta maneira, podemos categorizar os aspectos educativos como não - intencionais e intencionais, considerando que o primeiro diz respeito às influências do contexto social sobre os indivíduos que ocorrem por meio das experiências, valores, práticas que não estão vinculados a uma instituição e, o segundo, refere-se a influências intencionais em que há objetivos definidos, normalmente ocorrendo por meio da educação escolar.

As formas que assume a prática educativa sejam não-intencionais ou intencionais, formais ou não formais, escolares ou extra-escolares, se interpenetram. O processo educativo, onde quer que se dê, é sempre contextualizado social e politicamente; há uma subordinação à sociedade que lhe faz exigências, determina os objetivos e lhe provê condições e meios de ação (LIBÂNEO, 1994, p. 18).

Pesquisadores na área, afirmam que as práticas educativas não se limitam ao contexto escolar, mas vão ao encontro das diferentes instâncias da vida social. Daí a importância do trabalho do pedagogo, haja vista que sua área de atuação é tão ampla quanto às práticas educativas sociais.

Pedagogo é o profissional que atua em várias instâncias da prática educativa, direta ou indiretamente ligadas à organização e aos processos de transmissão e assimilação ativa de saberes e modos de ação, tendo em vista os objetivos de formação humana definidos em sua contextualização histórica. Em outras palavras, pedagogo é um profissional que lida com fatos, estruturas, contextos, situações, referentes à prática educativa em suas várias modalidades e manifestações (LIBÂNEO, 1996, p. 116).

Partindo dessa análise, a Pedagogia embora não tenha o monopólio no que diz respeito ao tratamento científico da educação, apresenta uma especificidade, enquanto campo do conhecimento, sobretudo, pela capacidade de reflexão crítica dos problemas educativos, indo além dos demais campos da educação.

A identidade profissional do pedagogo se reconhece, portanto, na identidade do campo de investigação e na sua atuação dentro da variedade de atividades voltadas para o educacional e para o educativo. O aspecto educacional diz respeito a atividades do sistema educacional, da política educacional, da estrutura e gestão da educação em suas várias modalidades, das finalidades mais amplas da educação e de suas relações com a totalidade da vida social. O aspecto educativo diz respeito à atividade de educar propriamente dita, à relação educativa entre os agentes, envolvendo objetivos e meios de educação e instrução em várias modalidades e instâncias (LIBÂNEO, 1996, p. 120).

Portanto, pode-se dizer que essência do trabalho do professor é a sua ação pedagógica e, não somente, sua atuação docente. Isto ocorre, considerando que há uma relação intencional entre a ação educativa e a dinâmica das relações entre classes e grupos sociais, ou seja, “[...] a Pedagogia investiga os fatores que contribuem para a formação humana em cada contexto histórico-social, pelo que vai constituindo e recriando seu objeto próprio de estudo e seu conteúdo, a educação (LIBÂNEO, 1996, p. 120).

Desse modo, pode-se dizer que, três são as áreas que abarcam os conhecimentos provenientes da Pedagogia, sendo, a) conhecimentos científicos e filosóficos da educação, que abrange as disciplinas que formam o núcleo básico da formação, através da Filosofia da Educação, Psicologia da Educação, Sociologia da Educação, Psicolinguística, Teorias da Comunicação, dentre outras; b) conhecimentos específicos que se refere às atividades pedagógicas, como a didática, a organização a escola, a política, etc e por fim, os conhecimentos técnico-profissionais que tratam a atuação profissional, como a supervisão escolar, orientação educacional, avaliação, currículo, dentre outros (LIBÂNEO, 1996).

Pelo exposto, verifica-se que a atuação do pedagogo vai além dos muros da escola, já que esse profissional pode atuar concretamente nas diferentes instâncias educacionais e sociais.

Em se tratando da educação popular, por exemplo, verifica-se que do ponto de vista histórico, essa esteve a margem do processo de universalização, ou seja, de uma escola, efetivamente, para todos.

Para Vanderlei (1980), educação popular é aquela que é produzida “pelas classes populares ou para as classes populares”, em função de seus interesses de classe. O termo Classes Populares ou Classes Subalternas são aquelas que vivem uma condição de exploração e de dominação no capitalismo, sob múltiplas formas; tanto no plano social e político, segundo o autor. De um modo geral, as classes populares compreendem o operariado industrial; já a classe trabalhadora, compreende os desempregados e subempregados, o campesinato, os indígenas, os funcionários, os profissionais e alguns setores da pequena burguesia.

A educação produzida pelas classes populares, não sistematizadas pela estrutura do sistema oficial, trata de educação menos oficial; a educação que o operário recebe no sindicato através de sua participação pessoal em processos de trabalho de classe. Há uma tendência de concentração da ação do governo na

sociedade civil em que o ensino acaba sendo discriminatório e instrumento de transmissão da ideologia dominante.

Alguns setores da sociedade civil controlam o Estado para utilizar a educação de acordo com seus interesses de classes. Há uma tendência à massificação, à manipulação política, ao autoritarismo, entre outros. Então, a luta é a de saber como as classes populares poderão exercer democraticamente seu direito de participar e decidir sobre a educação que recebem. Há também um esforço de se fazer o trabalho educativo, sem perder as suas especificidades, parceiros que se encontram numa experiência de conhecimento comum.

As forças progressistas e esquerdistas latino-americanas refugaram a democracia burguesa, sendo como uma farsa e ilusão, passando do nível ideológico para o das ciências sociais; quer no plano econômico, político e social. Para Vanderlei (1980), democracia significa:

[...] “justiça social – pão, teto e saúde prá todos; significa todos terem liberdade de informação, organização e participação em todos os níveis; significa todos poderem exercer a crítica ao capitalismo e buscarem alternativas – sendo básica a gestação e o fortalecimento de um autêntico poder popular; significa a extensão dos direitos democráticos e a produção dos sujeitos capazes de exercê-los; significa, enfim, uma forma de vida” (WANDERLEY, 1980, p. 67).

Contudo a social democracia, que é o resultado de uma árdua e dura luta da classe operária e não uma concessão das classes dominantes. As classes operárias organizam movimentos sociais, em ações coletivas defensivas e reivindicatórias, que defendem o emprego e a estabilidade, a autonomia profissional, etc. “[...], pois o sistema não satisfaz as necessidades fundamentais da maioria da população” (WANDERLEY, 1980, p.68).

Sobre essa questão, Oliveira (2010, p. 203) ressalta que a educação destinada ao “[...] povo sempre foi tratada como não prioridade, como tema secundário em relação aos interesses políticos, desde os tempos do Império”. Essa autora enfatiza que as restritas políticas públicas voltadas para essa população, apresentavam implicitamente não só um preconceito social contra as camadas mais desfavorecidas, mas, a ideia de que ao povo bastava o ensino de primeiras letras e cálculo.

E assim, nossa EP cresceu voltada, basicamente, para o ensino das primeiras letras (alfabetização) e o cálculo elementar. O principal

problema, no entanto, não estava nesse minimalismo, mas no modo como se implantava esta escola. Metodologias de ensino impróprias à clientela e referenciais culturais elitistas davam o tom daquilo que se propunha e realizava nas escolas. As experiências sociais e culturais da clientela eram ignoradas e o ensino se pautava nos mesmos critérios, valores e ideais do ensino regular destinado a crianças (OLIVEIRA, 2010, p. 204).

Verifica-se, portanto, que a educação das classes populares não obteve êxito ao longo das décadas, haja vista que, para além das propostas metodológicas inadequadas e conteúdos distantes da realidade dos alunos, ainda havia o discurso da classe dominante que preconizava o fracasso escolar, como único e exclusivamente do aluno.

Sobre essa questão, Oliveira (2010) ressalta que:

A identificação de problemas concretos, de origem epistemológica, política e social que permitiam compreender a responsabilidade das propostas e práticas pedagógicas sobre os maus resultados dos alunos, não produziu novas políticas ou um reconhecimento ampliado das mudanças necessárias (OLIVEIRA, 2010, p. 205).

Desta maneira, nem sempre os conteúdos desenvolvidos no seio da escola, valorizam as experiências sociais e culturais dos alunos, já que do ponto de vista prático, aquilo que o currículo escolar prevê, muitas vezes não contribui para a construção de uma consciência mais crítica de seu alunado.

Arroyo (1987, p.16), ao tratar do assunto, ressalta que “[...] se quisermos que a escola não defínhe e murche, precisamos enxertá-la na árvore vigorosa e florescente dos movimentos sociais”. Para esse autor, a escola acontece também nas brigas, nas entradas e saídas e, sobretudo, nas relações sociais é que se dá o processo de trabalho escolar.

A escola é uma das instituições, depois da família, onde se pode desenvolver a abertura do pensamento, da rapidez de percepção, a capacidade de brigar por seu espaço. E mesmo não havendo uma política que favoreça a educação do povo através de suas lutas, a “realidade de lutas sociais” deve ser valorizadas como educativas. Desta maneira, a competência do educador tem como pré-requisito básico a capacidade de entender onde passa o educativo na sociedade.

Ser competente, conforme Di George (2012), pode tecnicamente significar coisas muito diferentes; bem como uma forma pouco fecunda de pensar a questão da responsabilidade social do pesquisador em educação. A busca da perspectiva dos próprios setores populares deve ser uma preocupação e uma prioridade,

especialmente numa sociedade de caráter excludente, como é a sociedade brasileira.

“[...] a busca da convivência, do diálogo com as camadas populares em torno da questão educacional tem se revelado uma forma de superação de preconceitos e abertura de novas perspectivas (DI GIORGI 2012, p. 107)”.

Segundo Manfredi apud Siécola (2012), a noção de competência está fundamentada em conceitos de capacidades e habilidades e no campo educacional, atualmente, nos documentos do PNE, atribui a conjunto de conhecimentos, habilidades, noção de saber fazer, relacionado à prática de trabalho realizado por meio de cooperação, solidariedade e participação nas decisões. Ressalta que se na ótica capitalista é concebida como um conjunto de saberes e a capacidade de integrá-los, utilizá-los e transferí-los em diferentes situações profissionais; no processo educativo, “[...] a competência deve levar à possibilidade de “efetiva e contínua” transferência das aquisições cognitivas para contextos diferentes daqueles que foram adquiridos” (SIÉCOLA 2012, p.81).

Segundo Piaget apud Siécola (2012), a teoria de equilíbrio “[...] compreendem que as competências consolidadas são transferíveis a diversos contextos e podem, mediante novos desafios, dar origem a novas competências”.

Guiomar Namó de Mello (apud SIÉCOLA 2012) define a dimensão técnica da competência profissional como sinônimo de “saber fazer bem”

“[...] o domínio adequado do saber escolar a ser transmitido, juntamente com a habilidade de organizar e transmitir esse saber, de modo a garantir que ele seja efetivamente apropriado pelo aluno. Visão relativamente integrada e articulada dos aspectos da sua prática, entendimento das múltiplas relações entre os vários aspectos da escola, desde a organização dos períodos de aula, passando por critérios de matrícula e agrupamentos de classe, até o currículo e os métodos de ensino. E uma compreensão mais ampla das relações entre a escola e a sociedade, que passaria pelas questões de suas condições de trabalho e remuneração” (MELLO apud SIÉCOLA 2012, p.82).

Como também a dimensão política, de que “[...] o sentido político da prática docente, que eu valorizo, se realiza pela mediação da competência técnica e constitui condição necessária, embora não suficiente, para a plena realização desse mesmo sentido político, da prática docente para o professor (MELLO apud SIÉCOLA 2012, p.82)”. Para Mello (2012), a dupla dimensão da competência do professor, o

“saber fazer bem”, dimensão técnica do saber fazer diz respeito aos domínios dos conteúdos para desempenhar sua função, que dele se requer em termos de conhecimentos por exigência social e o aspecto político da educação se cumpre pela mediação da competência técnica; que para realizar essa função política de forma transformadora, é necessária competência pedagógica, dominar os processos internos do trabalho pedagógico/domínio do conteúdo. Sobretudo que o papel político da educação cumpre na perspectiva dos interesses dos dominados, quando se garante aos trabalhadores o acesso ao saber sistematizado.

Conforme Siécola (2012),

“[...] acalmar a classe e estabelecer ordem, corrigir provas, dar orientação, ajudar um aluno com dificuldade, trabalho em grupos, planejar curso, dialogar com os pais dos alunos, mobilizá-los num projeto, são competências pedagógicas inquestionáveis; mas entende-se que essas habilidades necessárias em detrimento dos saberes disciplinares e da cultura, articulados na acumulação histórica do conhecimento com as novas produções científicas da sociedade (SIÉCOLA 2012, p.83)”.

Para Terezinha Azevedo Rios (apud SIÉCOLA 2012), foca na dimensão ética da competência do educador e ressalta que o problema está na desarticulação entre as dimensões técnica e política da competência do educador.

“[...] a reflexão didática deve partir do compromisso com a transformação social, com a busca de práticas pedagógicas que tornem o ensino de fato eficiente, para a maioria da população, rompendo-se com uma prática profissional individualista, superando uma prática instrumental em detrimento de uma construção didática fundamental (RIOS apud SIÉCOLA 2012, p.84).

Kuenzer apud Siécola (2012), contesta que a competência faz parte de um discurso neoliberal e das políticas do Brasil e stá a serviço da economia de mercado em detrimento da cultura.

Os setores populares, enquanto educandos são vistos como sujeitos da produção do saber, inseridos numa classe social, num movimento social do qual participam: no qual se fazem e se educam. O locus real do educativo está “no movimento social” e na escola como parte desse movimento.

Conforme Arroyo (1987) há a necessidade de não se desvincular o processo educativo do processo de produção; pois os setores populares podem ser excluídos da escola, mas dificilmente se exclui dos processos sociais e de produção. Não se pode tornar as pessoas mais iguais em nível de consumo dos bens sociais, quando existe na “base”, uma desigualdade social, cultural e econômica. O autor enfatiza que a hegemonia nasce na fábrica e a luta pelo saber se insere nas próprias relações sociais de produção, passando pelo campo político. As lutas do povo contra a segregação escolar fazem parte da luta maior contra a segregação social, econômica e cultural. Assim, “não é só ter boas escolas, mas, educando o educador por excelência, as circunstâncias, as estruturas, as relações sociais. Esse educador que precisa ser educado (ARROYO, 1987, p. 20).

Torres (1997) esclarece que a educação popular é uma forte crítica à educação dominante e tenta conferir poder aos marginalizados e pobres. Num esforço de mobilizar e organizar as classes populares, com o objetivo de criar um poder popular. Os projetos de educação popular promovem a conscientização quanto à organização política e a mobilização dos pobres, contribuindo para reformas econômicas locais. Para esse autor, o professor deve ser ao mesmo tempo um aluno e o aluno um professor, pois na medida em que a educação envolve a produção dialética e recíproca de conhecimentos e não a transmissão de fatos; alunos e professores compartilham de uma situação similar e estão vinculados por um diálogo pedagógico; caracterizado por relações horizontais.

Freire (1981) ressalta que a educação de adultos, por exemplo, constitui pedagogia para a transformação social, nesse sentido descreve seu projeto educativo como forma de “ação cultural” e o objetivo dessa ação cultural, pode ser descrito pelo termo conscientização.

Se a possibilidade de reflexão sobre si, sobre seu estar no mundo, associada indissolavelmente à sua ação sobre o mundo, não existe no ser, seu estar no mundo se reduz a um não transpor os limites que lhes são impostos pelo próprio mundo, do que resulta que este ser não é capaz de compromisso. É um ser imerso no mundo, no seu estar, adaptado a ele e sem ter dele consciência (FREIRE, 1981, p. 16).

Para esse autor, enquanto a capacidade de atuar, operar, de transformar a realidade de acordo com finalidades propostas pelo homem, permite a ele refletir, transformando-o em um ser da práxis; a sociedade alienada não tem consciência de seu próprio existir, pois “[...] o ser alienado não olha para a realidade com critério

pessoal, mas com olhos alheios; por isso vive uma realidade imaginária e não sua própria realidade objetiva (FREIRE, 1981, p. 35). Assim, a sociedade alienada não se conhece a si mesma.

Se contrapondo a esse pensamento limitador da realidade, Freire (1981) elenca dez aspectos-chave que determinam as características de uma consciência, verdadeiramente crítica:

1. Anseio de profundidade na análise de problemas. Não se satisfaz com as aparências. Pode-se reconhecer desprovida de meios para a análise do problema; 2. Reconhece que a realidade é mutável; 3. Substitui situações ou explicações mágicas por princípios autênticos de causalidade; 4. Procura verificar ou testar as descobertas. Está sempre disposta às revisões; 5. Ao se deparar com um fato, faz o possível para livrar-se de preconceitos. Não somente na captação, mas também na análise e na resposta; 6. Repele posições quietistas. É intensamente inquieta. Torna-se mais crítica quanto mais reconhece em sua quietude a inquietude, e vice-versa. Sabe que é na medida que é e não pelo que parece. O essencial para parecer algo é ser algo; é a base da autenticidade; 7. Repele toda transferência de responsabilidade e de autoridade e aceita a delegação das mesmas. 8. É indagadora, investiga, força, choca; 9. Ama o diálogo, nutre-se dele; 10. Face ao novo, não repele o velho por ser velho, nem aceita o novo por ser novo, mas aceita-os na medida em que são válidos (FREIRE, 1981, p. 41).

A Pedagogia, na ótica das atuais diretrizes curriculares, é apresentada como uma ciência que traduz um conhecimento plural, necessário para uma formação que, apesar de priorizar competências e habilidades para o mercado, também deixa “pistas” para (re)significar a educação e a formação humana como forma de intervenção no mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, procurou-se demonstrar a necessidade de políticas públicas que garantam a formação do professor, pois uma formação de qualidade é um caminho necessário para se melhorar a qualidade de ensino e fazer da escola o *locus* da formação para a cidadania e para o trabalho, no seu sentido mais amplo, enquanto atividade humanizadora.

A temática referente à formação do professor remete à apreensão da educação como uma dimensão classista em que destacamos o papel crucial da universidade na formação inicial e continuada de professores com a importância que tem na sociedade contemporânea. Portanto, esta pesquisa buscou dar centralidade às políticas públicas educacionais por entender que a formação do professor deve ocupar um papel central e decisivo nestas discussões, para que seja possível a construção de uma consciência de classe do trabalhador, em que haja uma preocupação maior com os interesses da “classe popular”. Segundo Arroyo (1987), trata-se de uma luta dos setores populares em que a questão não se resume em apenas ter boas escolas, mas, sobretudo, ter educadores por excelência; estes que também precisam “ser educados”, ou seja, “bem formados”.

Defendemos uma formação docente crítica comprometida com a transformação social, cujo foco é uma educação para as classes populares. Porém, o Estado promove campanhas e cria sistemas educativos no sentido de estender a esta camada da população uma educação oficial ao lado da “ação” de entidades privadas como igrejas, órgãos de classe, entre outros. Assim, as classes dominantes controlam o Estado para utilizar a educação de acordo com seus interesses de classe. Há uma tendência à massificação, à manipulação política, ao autoritarismo, entre outros. Então, a luta é a de saber como as classes populares poderão exercer democraticamente seu direito de participar e decidir sobre a educação que recebem como afirmou Wanderley (1984). Há também um esforço de se fazer o trabalho educativo, sem perder as suas especificidades, parceiros que se encontram numa experiência de conhecimento comum. Por isso, para avançar neste debate é imprescindível repensar a formação docente que “temos” para vislumbrar as perspectivas para uma formação que “queremos”, ou seja, aquela voltada para as classes populares.

Ocorre que, como procuramos demonstrar, as tendências internacionais para as políticas educacionais estão enraizadas no Estado mínimo, que é a passagem da responsabilidade da manutenção das escolas para a iniciativa privada ou para a sociedade civil. Como o Estado mínimo não assume plenamente a efetivação das Diretrizes da Educação Nacional, calcado como está em políticas descentralizadoras e privatizantes; deixa para o mercado a regulação do perfil adequado às exigências do sistema produtivo; conseqüentemente, não atendendo aos interesses da classe trabalhadora. Os estudantes serão formados para o mercado de trabalho, outrora “clientes” da escola e agora “produtos” da empresa. Nessa regulação, aliena-se o processo de formação da possibilidade de uma cidadania plena.

A noção de “Estado Mínimo” não diz respeito somente ao caráter privatizante das instituições públicas com a Escola. Ele também traduz uma noção de Escola Mínima, com Currículo Mínimo e uma Formação Mínima para os filhos da classe trabalhadora. Os próprios teóricos do capitalismo teriam anunciado no início desse regime, a preocupação com a formação dos trabalhadores defendendo que a formação destes fosse ministrada em “doses homeopáticas”.

Interessa, portanto, às classes dominantes, uma formação residual, precária e muito restrita para os filhos da classe trabalhadora, impedindo a estes o seu conhecimento científico, objetivo da realidade e a sua capacidade de transformar essa mesma realidade. Para que a escola se limite à essa formação mínima, interessa às classes dominantes impor uma formação mínima também para os professores, além das mínimas condições de trabalho dentro da Escola Pública. Esse é um entendimento construído com base na análise crítica da proposta de formação contida nas DCN do Curso de Pedagogia. No atual contexto de globalização, organismos multilaterais – como a UNESCO (2011) e o Banco Mundial (2011), propõem a diminuição do tempo de formação dos professores, admitindo a polivalência, como uma forma de economia de recursos, oferecendo apenas uma educação básica, para que tenham acesso mais rápido ao trabalho.

Com isso, ocorre maior flexibilização das estruturas curriculares, pautado em um modelo de formação centrado no desenvolvimento de competências e habilidades, conceitos que têm recebido críticas de pesquisadores, como analisado nesta pesquisa, por priorizar um modelo de formação voltado ao exercício técnico-profissional e por expressar uma política produtivista, cuja preocupação é adaptar o setor educativo aos níveis de racionalidade técnico-instrumental, objetivando a

formação de cidadãos eficientes, competitivos, produtivos e rentáveis para o mercado de trabalho contemporâneo. Assim, ficou claro que os processos educativos se reorganizam, face às novas características do processo produtivo capitalista, adaptando-se às rápidas mudanças no mercado de trabalho.

Entendemos que, apesar de a formação inicial e continuada de professores serem definidas como prioridades nas propostas do PNE, ainda há muito que se conquistar em se tratando de melhorias na formação docente, a começar pelo plano salarial e de carreira docente até as condições de infra-estrutura das escolas - lócus da realização do trabalho docente - como a conquista do número adequado de alunos por sala de aula, a disponibilidade de materiais didáticos entre outras reivindicações que objetivam criar espaços mais humanizados no interior da escola. Conforme Arroyo (1987, p.16), “se quisermos que a escola não deflinhe e murche, precisamos enxertá-la na árvore vigorosa e florescente dos movimentos sociais”. Nesse sentido, a escola acontece também nas “brigas”, nas “entradas e saídas”, ou seja, nas relações sociais é que se dão o processo de trabalho escolar. A escola é uma das instituições totais, depois da família, onde se pode desenvolver a abertura do pensamento, a rapidez de percepção, a capacidade de brigar por seu espaço. E mesmo não havendo uma política que favoreça a educação do povo através de suas lutas, a “realidade de lutas sociais” deve ser valorizadas como educativas.

Em suma, as mudanças na formação docente, a partir das DCN, foram pouco expressivas, vez que tem como prioridade atender as demandas de uma sociedade capitalista e produtivista, cujo objetivo é continuar formando mão-de-obra para o mercado, porém, na atualidade, um mercado muito mais exigente e especializado.

As DCN examinadas nesse trabalho acabam seguindo a direção contrária ao propor habilitar o pedagogo para inúmeras funções, as quais o curso não comporta preparar adequadamente, de acordo com as especificidades de cada uma. Apesar de a educação em geral ser prioridade, as reformas educacionais voltadas à formação do professor, permanecem aquém daquilo que seria necessário transformar para que, realmente, houvesse um avanço na educação, pois um professor bem formado se constitui a mola propulsora para a construção de um país sob novas bases.

Com a concretização desta pesquisa espera-se ter contribuído para repensar a formação de professores como um tema crucial e, sem dúvida, um dos mais importantes dentre as políticas públicas para a educação, pois os desafios

colocados à escola exigem do trabalho educativo outro patamar profissional, superior ao hoje existente.

Concluimos esse trabalho, reafirmando a compreensão de que a educação é um processo social que se desenvolve ao longo da vida, do nascimento até a morte; para que o exercício da função docente na educação básica e na gestão da organização do trabalho pedagógico é necessário uma formação inicial em curso superior, com uma sólida formação científica técnico e a garantia de políticas públicas que assegurem a formação continuada ao longo do exercício profissional. Sem esse caráter científico da formação inicial e continuada de professores e educadores, não é possível falar-se em Educação Pública de qualidade.

Além da formação científica e técnica, há a competência profissional e não pode faltar ao educador e ao professor, o compromisso social traduzido em compromissos políticos com a transformação da realidade social, política, econômica e cultural da sociedade brasileira.

Essa formação política não pode ser uma ação do Estado, pelo contrário, ela só pode nascer da consciência de classe dos próprios trabalhadores na educação, engajados na ação política da luta de classes contra o sistema de opressão do homem pelo homem. Essa educação classista nasce da luta de classes, compreendida esta como a origem da Educação popular.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzales. **A escola e o movimento social**: relativizando a escola. Ande, São Paulo, nº 12, p. 15-20, 1987.

Banco Mundial e a Política da Educação. Trabalho apresentado à matéria de Estrutura e Funcionamento de 1º e 2º graus do Departamento de Pedagogia da UFPR – Universidade Federal do Paraná. 07/1999.

Disponível em: www.oestrangeiro.net/politica/35-o-banco-mundial-96k

Acesso em: novembro de 20011.

BRANDÃO, Carlos da Fonseca. **PNE passo a passo: (Lei n. 10.172/2001) discussão dos objetivos e metas do Plano Nacional de Educação**. São Paulo: Avercamp, 2006.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, art. 61; 62.

_____. Ministério de Educação. **Conselho de Educação Nacional. Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia/ MEC**.

CRUZ, Gisele Barreto. **O Curso de Pedagogia no Brasil na visão de Pedagogos Primordiais**.

Disponível em: [http://www2.dbd.puc-](http://www2.dbd.puc-rio.br/pergamum/tesesabertas/0410346_08_pretextual.pdf)

[rio.br/pergamum/tesesabertas/0410346_08_pretextual.pdf](http://www2.dbd.puc-rio.br/pergamum/tesesabertas/0410346_08_pretextual.pdf)

Acesso em: 22 de nov. 2011.

DELORS, Jacques. UNESCO – **Educação um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI**. Cortez. UNESCO, MEC, 1998.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981. 13 ed.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários para a prática docente**. 11ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e formação humana: ajuste neoliberal e alternativa democrática**. In: GENTILI, Pablo A.A.; SILVA, Tomaz Tadeu de. (orgs.) *Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação*. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 33-87.

GARRISON, John W. **Do confronto à Colaboração**. Relações entre a Sociedade Civil e o Banco Mundial no Brasil. Brasília, DF. 2000.

GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: **Escola S.A. quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. SILVA, Tomas Tadeu da; GENTILI, Pablo, CNTE, 1996.

GIL, A.C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 1999.

GIORGI, DI Cristiano Amaral Garboggini. **A responsabilidade social do pesquisador em educação**. Acesso em 01/01/2012.

Revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewFile/150/213

GOHN, Maria da Glória. Educação Não-Formal no Brasil: Anos 90.

Cidadania/Textos, n. 10, p. 1-138, nov. 1997.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo. Cortez, 1994. (Coleção magistério 2 grau. Série formação do professor).

_____, José Carlos. Que destino os educadores darão à Pedagogia? .In: PIMENTA. Selma Garrido (org.). **Pedagogia, ciência da educação?** São Paulo: Cortez, 1996. p. 107- 131.

LIBANELO, José Carlos. OLIVEIRA, João Ferreira. TOSCHI, Mirza Seabra. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. In: LUDKE, Menga; MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CUNHA, Maria Isabel. **Repercussões de tendências internacionais sobre a formação de nossos professores**. Educação e Sociedade, ano XX, nº68, dezembro de 1999.

LUDKE, Menga. MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. CUNHA, Maria Isabel.

Repercussões de Tendências Internacionais sobre a Formação de Professores. Educação e Sociedade, ano XX, nº 68. Acessado em novembro de 2011.

MANACORDA, Mário Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. São Paulo: Cortez/Autores Associados. 1991.

MARANHÃO, Magno de Aguiar. **Por um novo curso de Pedagogia**. Rio de Janeiro. Acesso em: 20 de nov. 2011

www.magnomaranhao.pro.br

MELLO, Elena Maria Billig. **Profissionalização do magistério: desafios à política educacional**. Acesso em: 25 de nov. de 2011.

http://www.fae.ufmg.br/estrado/cdrom_seminario_2008/

NASCIMENTO, Dalva Rachel do. O Profissional pedagogo: desafios e perspectivas.

In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (org.). **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: Ed.UNESP, 2004.

OLIVEIRA, Cleiton. *A pesquisa sobre municipalização do ensino: algumas*

tendências. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade. ROSAR, Maria de Fátima Félix (org.).

Política e Gestão da Educação. Belo Horizonte: Autêntica 2002, p.73 -87).

OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.) **Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos**. Petrópolis, RJ. 5ª ed. Vozes, 2003.

OLIVEIRA. Inês Barbosa de. Educação popular: desafios frente aos processos de ensino/currículo e escolarização. In: SANTOS, Renato E. et al (orgs). **Educação popular, movimentos sociais e formação de professores: diálogos entre saberes e experiências brasileiras**. Petrópolis, RJ: DP et Alit: Rio de Janeiro: FAPERJ, 2010. p. 201-216.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artimed ED, 2000

PINTO, Aparecida Marcianinha – Universidade Estadual de Maringá – PPE. VIII **Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores, 2005**. UNESP – Pró-Reitoria de Graduação.

PRADO Jr., Caio. **Teoria marxista do conhecimento e método dialético materialista**. Acesso em 28 de nov. 2011.
<http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/caio.pdf>

RIBEIRO, Mônica Luiz de Lima; MIRANDA, Maria Irene. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia: análise histórica e política**. Acesso em novembro de 2011.

SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A. I. Pérez. **Compreender e transformar o ensino**. Trad. Ernani F. da F. Rosa. 4 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SANTOS, Jussara Maria Puglielli. **O processo de constituição dos sistemas municipais de ensino no Estado do Paraná**. UFPR.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 5 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

_____. **Da Nova LDB ao Novo Plano Nacional de Educação: por uma outra política educacional**. São Paulo: Autores Associados, 1998.

_____. **Pedagogia histórico crítica: primeiras aproximações**. São Paulo: Autores Associados, 1994.

SCHEIBE, Leda. **Formação e identidade do pedagogo no Brasil**. In: **Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa**. 2 ed. ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Sociedade civil e educação**. Campinas, São Paulo. Papirus: Cedes: Ande: Anped. 1992.

SIÉCOLA, Márcia. **A concepção de competência: reflexões sobre o conceito**. Acesso em 01/01/2012. www.santacruz.br/v3/revistaacademica/12/cap10.pdf

TORRES, Carlos Alberto. **Pedagogia da luta**. Da pedagogia do oprimido à escola pública popular. Campinas, São Paulo. 1997.

UNESCO NO BRASIL. Os professores em busca de novas perspectivas. Acesso em dez. de 2011. [Educação - Um Tesouro a Descobrir](http://Educao-Um-Tesouro-a-Descobrir)
pt.scribd.com/doc/7321970/Educacao-Um-Tesouro-a-Descobrir

VIEIRA PINTO, Álvaro. Conceito de Educação; Forma e conteúdo da educação e as concepções ingênua e crítica da educação. In: _____. **Sete lições sobre educação de adultos**. São Paulo: Cortez, 1994. p. 29-57.

VADE MECUM RT – **Constituição Federal**. 5 ed. ver. Ampl. e atual. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2010.

WANDERLEY, Luiz Eduardo W. Educação popular e processo de democratização. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. (org). **A questão política da educação popular**, 4 ed. Sp. Editora Brasiliense, 1984, p. 63 – 78.

ANEXO A

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
CONSELHO PLENO
RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 15 DE MAIO DE 2006.

(*)

*Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o
Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.*

O Presidente do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais e tendo em vista o disposto no art. 9º, § 2º, alínea “e” da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, com a redação dada pela Lei nº 9.131, de 25 de novembro de 1995, no art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e com fundamento no Parecer CNE/CP nº 5/2005, incluindo a emenda retificativa constante do Parecer CNE/CP nº 3/2006, homologados pelo Senhor Ministro de Estado da Educação, respectivamente, conforme despachos publicados no DOU de 15 de maio de 2006 e no DOU de 11 de abril de 2006, resolve:

Art. 1º A presente Resolução institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, definindo princípios, condições de ensino e de aprendizagem, procedimentos a serem observados em seu planejamento e avaliação, pelos órgãos dos sistemas de ensino e pelas instituições de educação superior do país, nos termos explicitados nos Pareceres CNE/CP nos 5/2005 e 3/2006.

Art. 1º A presente Resolução institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, definindo princípios, condições de ensino e de aprendizagem, procedimentos a serem observados em seu planejamento e avaliação, pelos órgãos dos sistemas de ensino e pelas instituições de educação superior do país, nos termos explicitados nos Pareceres CNE/CP nos 5/2005 e 3/2006.

Art. 2º As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

§ 1º Compreende-se a docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo.

§ 2º O curso de Pedagogia, por meio de estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica, propiciará:

I - o planejamento, execução e avaliação de atividades educativas;

II - a aplicação ao campo da educação, de contribuições, entre outras, de conhecimentos como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o

psicológico, o lingüístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural.

Art. 3º O estudante de Pedagogia trabalhará com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética.

Parágrafo único. Para a formação do licenciado em Pedagogia é central:

- I - o conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania;
- II - a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional;
- III - a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino.

(*) Resolução CNE/CP 1/2006. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11

Art. 4º O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:

- I - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação;
- II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares;
- III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares.

Art. 5º O egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a:

- I - atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária;
- II - compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir, para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social;
- III - fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças do Ensino Fundamental, assim como daqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria;
- IV - trabalhar, em espaços escolares e não-escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo;
- V - reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais, afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas;
- VI - ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano;
- VII - relacionar as linguagens dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de

informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas;

VIII - promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade;

IX - identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras;

X - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões,

necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras;

XI - desenvolver trabalho em equipe, estabelecendo diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento;

XII - participar da gestão das instituições contribuindo para elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico;

XIII - participar da gestão das instituições planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e não-escolares;

XIV - realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros: sobre alunos e alunas e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências nãoescolares; sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental-ecológicos; sobre propostas curriculares; e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas;

(*) Resolução CNE/CP 1/2006. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11.

XV - utilizar, com propriedade, instrumentos próprios para construção de conhecimentos pedagógicos e científicos;

XVI - estudar, aplicar criticamente as diretrizes curriculares e outras determinações legais que lhe caiba implantar, executar, avaliar e encaminhar o resultado de sua avaliação às instâncias competentes.

§ 1º No caso dos professores indígenas e de professores que venham a atuar em escolas indígenas, dada a particularidade das populações com que trabalham e das situações em que atuam, sem excluir o acima explicitado, deverão:

I - promover diálogo entre conhecimentos, valores, modos de vida, orientações filosóficas, políticas e religiosas próprias à cultura do povo indígena junto a quem atuam e os provenientes da sociedade majoritária;

II - atuar como agentes interculturais, com vistas à valorização e o estudo de temas indígenas relevantes.

§ 2º As mesmas determinações se aplicam à formação de professores para escolas de

remanescentes de quilombos ou que se caracterizem por receber populações de etnias e

culturas específicas.

Art. 6º A estrutura do curso de Pedagogia, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, constituir-se-á de:

I - um núcleo de estudos básicos que, sem perder de vista a diversidade e a multiculturalidade da sociedade brasileira, por meio do estudo acurado da literatura

pertinente e de realidades educacionais, assim como por meio de reflexão e ações críticas, articulará:

- a) aplicação de princípios, concepções e critérios oriundos de diferentes áreas do conhecimento, com pertinência ao campo da Pedagogia, que contribuam para o desenvolvimento das pessoas, das organizações e da sociedade;
- b) aplicação de princípios da gestão democrática em espaços escolares e não-escolares;
- c) observação, análise, planejamento, implementação e avaliação de processos educativos e de experiências educacionais, em ambientes escolares e não-escolares;
- d) utilização de conhecimento multidimensional sobre o ser humano, em situações de aprendizagem;
- e) aplicação, em práticas educativas, de conhecimentos de processos de desenvolvimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos, nas dimensões física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biossocial;
- f) realização de diagnóstico sobre necessidades e aspirações dos diferentes segmentos da sociedade, relativamente à educação, sendo capaz de identificar diferentes forças e interesses, de captar contradições e de considerá-lo nos planos pedagógico e de ensino aprendizagem, no planejamento e na realização de atividades educativas;
- g) planejamento, execução e avaliação de experiências que considerem o contexto histórico e sociocultural do sistema educacional brasileiro, particularmente, no que diz respeito à Educação Infantil, aos anos iniciais do Ensino Fundamental e à formação de professores e de profissionais na área de serviço e apoio escolar;
- h) estudo da Didática, de teorias e metodologias pedagógicas, de processos de organização do trabalho docente;
- i) decodificação e utilização de códigos de diferentes linguagens utilizadas por crianças, além do trabalho didático com conteúdos, pertinentes aos primeiros anos de escolarização, relativos à Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, Artes, Educação Física;
- j) estudo das relações entre educação e trabalho, diversidade cultural, cidadania, sustentabilidade, entre outras problemáticas centrais da sociedade contemporânea;

(*) Resolução CNE/CP 1/2006. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11.

- k) atenção às questões atinentes à ética, à estética e à ludicidade, no contexto do exercício profissional, em âmbitos escolares e não-escolares, articulando o saber acadêmico, a pesquisa, a extensão e a prática educativa;
- l) estudo, aplicação e avaliação dos textos legais relativos à organização da educação nacional;

II - um **núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos** voltado às áreas de atuação profissional priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições e que, atendendo a

diferentes demandas sociais, oportunizará, entre outras possibilidades:

- a) investigações sobre processos educativos e gestoriais, em diferentes situações institucionais: escolares, comunitárias, assistenciais, empresariais e outras;

b) avaliação, criação e uso de textos, materiais didáticos, procedimentos e processos de aprendizagem que contemplem a diversidade social e cultural da sociedade brasileira;

c) estudo, análise e avaliação de teorias da educação, a fim de elaborar propostas educacionais consistentes e inovadoras;

III - um **núcleo de estudos integradores** que proporcionará enriquecimento curricular e compreende participação em:

a) seminários e estudos curriculares, em projetos de iniciação científica, monitoria e extensão, diretamente orientados pelo corpo docente da instituição de educação superior;

b) atividades práticas, de modo a propiciar vivências, nas mais diferentes áreas do campo educacional, assegurando aprofundamentos e diversificação de estudos, experiências e utilização de recursos pedagógicos;

c) atividades de comunicação e expressão cultural.

Art. 7º O curso de Licenciatura em Pedagogia terá a carga horária mínima de 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, assim distribuídas: I - 2.800 horas dedicadas às atividades formativas como assistência a aulas, realização de seminários, participação na realização de pesquisas, consultas a bibliotecas e centros de documentação, visitas a instituições educacionais e culturais, atividades práticas de diferente natureza, participação em grupos cooperativos de estudos;

II - 300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado prioritariamente em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto pedagógico da instituição;

III - 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, por meio, da iniciação científica, da extensão e da monitoria.

Art. 8º Nos termos do projeto pedagógico da instituição, a integralização de estudos será efetivada por meio de:

I - disciplinas, seminários e atividades de natureza predominantemente teórica que farão a introdução e o aprofundamento de estudos, entre outros, sobre teorias educacionais, situando processos de aprender e ensinar historicamente e em diferentes realidades socioculturais e institucionais que proporcionem fundamentos para a prática pedagógica, a orientação e apoio a estudantes, gestão e avaliação de projetos educacionais, de instituições e de políticas públicas de Educação;

II - práticas de docência e gestão educacional que ensejem aos licenciandos a observação e acompanhamento, a participação no planejamento, na execução e na avaliação de aprendizagens, do ensino ou de projetos pedagógicos, tanto em escolas como em outros ambientes educativos;

III - atividades complementares envolvendo o planejamento e o desenvolvimento progressivo do Trabalho de Curso, atividades de monitoria, de iniciação científica e de extensão, diretamente orientadas por membro do corpo docente da instituição de educação superior decorrentes ou articuladas às disciplinas, áreas de conhecimentos, seminários, eventos científico-culturais, estudos curriculares, de modo a propiciar vivências em algumas modalidades e experiências, entre outras, e opcionalmente, a educação de pessoas com necessidades especiais, a educação do campo, a educação indígena, a educação em remanescentes de quilombos, em organizações não-governamentais, escolares e não-escolares públicas e privadas;

(*) Resolução CNE/CP 1/2006. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11.

IV - estágio curricular a ser realizado, ao longo do curso, de modo a assegurar aos graduandos experiência de exercício profissional, em ambientes escolares e não-escolares que ampliem e fortaleçam atitudes éticas, conhecimentos e competências:

- a) na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, prioritariamente;
- b) nas disciplinas pedagógicas dos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal;
- c) na Educação Profissional na área de serviços e de apoio escolar;
- d) na Educação de Jovens e Adultos;
- e) na participação em atividades da gestão de processos educativos, no planejamento, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação de atividades e projetos educativos;
- f) em reuniões de formação pedagógica.

Art. 9º Os cursos a serem criados em instituições de educação superior, com ou sem autonomia universitária e que visem à Licenciatura para a docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos, deverão ser estruturados com base nesta Resolução.

Art. 10. As habilitações em cursos de Pedagogia atualmente existentes entrarão em regime de extinção, a partir do período letivo seguinte à publicação desta Resolução.

Art. 11. As instituições de educação superior que mantêm cursos autorizados como Normal Superior e que pretenderem a transformação em curso de Pedagogia e as instituições que já oferecem cursos de Pedagogia deverão elaborar novo projeto pedagógico, obedecendo ao contido nesta Resolução.

§ 1º O novo projeto pedagógico deverá ser protocolado no órgão competente do respectivo sistema ensino, no prazo máximo de 1 (um) ano, a contar da data da publicação desta Resolução.

§ 2º O novo projeto pedagógico alcançará todos os alunos que iniciarem seu curso a partir do processo seletivo seguinte ao período letivo em que for implantado.

§ 3º As instituições poderão optar por introduzir alterações decorrentes do novo projeto pedagógico para as turmas em andamento, respeitando-se o interesse e direitos dos alunos matriculados.

§ 4º As instituições poderão optar por manter inalterado seu projeto pedagógico para as turmas em andamento, mantendo-se todas as características correspondentes ao estabelecido.

Art. 12. Concluintes do curso de Pedagogia ou Normal Superior que, no regime das normas anteriores a esta Resolução, tenham cursado uma das habilitações, a saber, Educação Infantil ou anos iniciais do Ensino Fundamental, e que pretendam complementar seus estudos na área não cursada poderão fazê-lo.

§ 1º Os licenciados deverão procurar preferencialmente a instituição na qual cursaram sua primeira formação.

§ 2º As instituições que vierem a receber alunos na situação prevista neste artigo serão responsáveis pela análise da vida escolar dos interessados e pelo estabelecimento dos planos de estudos complementares, que abrangerão, no mínimo, 400 horas.

Art. 13. A implantação e a execução destas diretrizes curriculares deverão ser sistematicamente acompanhadas e avaliadas pelos órgãos competentes.

Art. 14. A Licenciatura em Pedagogia, nos termos dos Pareceres CNE/CP nos 5/2005 e 3/2006 e desta Resolução, assegura a formação de profissionais da educação prevista no art.

64, em conformidade com o inciso VIII do art. 3º da Lei nº 9.394/96.

§ 1º Esta formação profissional também poderá ser realizada em cursos de pósgraduação, especialmente estruturados para este fim e abertos a todos os licenciados.

§ 2º Os cursos de pós-graduação indicados no § 1º deste artigo poderão ser complementarmente disciplinados pelos respectivos sistemas de ensino, nos termos do parágrafo único do art. 67 da Lei nº 9.394/96.

Art. 15. Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, ficando revogadas a Resolução CFE nº 2, de 12 de maio de 1969, e demais disposições em contrário.

(*) Resolução CNE/CP 1/2006. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11.

EDSON DE OLIVEIRA NUNES
Presidente do Conselho Nacional de Educação